



Lemetyinen Elli

Erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä ja koulunkäynnin tuesta

Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä ja koulunkäynnin tuesta (Elli Lemetyinen)

Pro Gradu, 85 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2021

Tutkimuksen aihe, alkuopetuksen oppilaiden psyykkiset häiriöt ja heidän koulunkäyntinsä tukeminen kumpuaa omasta kiinnostuksestani aiheeseen, sekä olemassa olevan tutkimuksen vähäisyyteen. Lasten psyykinen hyvinvointi on viime vuosina ollut esillä myös yhteiskunnallisessa keskustelussa. Huoli lasten psyykkisten häiriöiden ja haasteiden yleistymisestä kuuluu useammalta toimintakentältä.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu psyykkisten häiriöiden, kolmiportaisen tuen ja inklusion määrittelystä. Alkuopetuksen oppilailla esiintyviä psyykkisiä häiriöitä ovat keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet, käytöshäiriöt, ahdistuneisuushäiriöt, masennus ja autismikirjon häiriöt. Kolmiportainen tuki on määritelty perusopetuslaissa. Oppilaiden koulunkäynnin tuki perustuu kolmiportaisen tuen toimintamalleihin. Inklusio, joka Suomessa usein toteutuu lähikouluperiaatteena, on osaltaan lisännyt psyykkisesti oireilevien oppilaiden määrää yleisopetuksen kouluissa. Inklusion hyödyistä ja haasteista on ollut paljon julkista keskustelua.

Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena, fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä sekä näiden oppilaiden koulunkäynnin tukemisen onnistumisesta. Fenomenografiassa tutkimuskohteena ovat tutkittavien kokemukset ja käsitykset. Keräsin tutkimuksen aineiston haastatteleamalla erityisopettajia (n=8). Analyysimenetelmänä käytin fenomenografista analyysia, jossa aineistosta etsitään ja erotellaan merkitysyksiköitä ja luodaan niistä kategorioita.

Fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat analyysissa muodostetut kuvauskategoriat. Tulosteni mukaan erityisopettajien kokemukset alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä liittyvät häiriöiden näkymiseen ja vaikutuksiin koulussa. Oppilaiden psyykkiset häiriöt herättävät erityisopettajissa paljon huolta. Tulosten perusteella psyykinen oireilu on yleistynyt kouluissa jo pitkään, ja lasten ongelmat ovat muuttuneet vakavammiksi. Tulosten mukaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukeminen on haastavaa ja vaatii paljon resursseja sekä yhteistyötä useiden toimijoiden kesken. Tulosten mukaan riittävän vahvalla tuella on mahdollista vaikuttaa oppilaiden kouluarkeen ja oppimiseen. Erityisopettajat kokivat tuen olevan merkityksellistä.

Tutkimukseni on merkityksellinen, sillä alkuopetuksen oppilaiden psyykkisiä häiriöitä on tutkittu vähän ja kirjallisuutta on heikosti saatavilla. Tulosteni perusteella psyykkisistä häiriöistä tarvitaan vielä lisää tietoa. Kouluihin tarvitaan lisää aikuisia, erityisosaamista ja taloudellisia resursseja, jotta psyykkisesti oireileville oppilaille on mahdollista tarjota riittävän vahvaa tukea.

Avainsanat: alkuopetus, erityisopettaja, psyykkiset häiriöt, fenomenografia

University of Oulu

Faculty of Education

Psychological disorders among students in early elementary teaching and the support for learning and school attendance: experiences from the field (Elli Lemetyinen)

Master's thesis, 85 pages, 2 appendices

April 2021

This thesis explores the various ways psychological disorders may present themselves in early elementary teaching, and how these can be mitigated through support for learning and school attendance. The interest of the researcher rises from the lack of previous research in this field. In recent years this issue has also been largely discussed in public.

The theoretical framework concerns itself with defining the main points of focus of the study – psychological disorders, support for learning and school attendance, and inclusion. The psychological disorders found among early elementary students mainly consist of deficits in attention span or focusing, conduct disorders, anxiety disorders, depression and autism spectrum disorders. The planning and implementation of support for such issues is outlined in the *Three-Tier Model of Support*, which itself is based on the Basic Education Act. In Finland, inclusive education most often presents itself by enabling students to attend the nearest school to their home. Inclusion has played a role in increasing the prevalence of psychological disorders in elementary schools. There has been a lot of discussion about the benefits and challenges of inclusion.

This thesis is a qualitative study that pursues the principles of phenomenography. The aim is to explore the experiences of special education teachers regarding psychological disorders among early elementary students and how support for learning and school attendance for these students is carried out. The data is gathered via interviewing special education teachers (n=8). The interviews are analyzed phenomenographically whereby the gathered data is analytically categorized to form cohesive and comprehensible units of meaning to reflect the experiences and understandings regarding the issue at hand.

The results indicate that the prevalence of psychological disorders is increasing and that professionals are faced with stark challenges in providing adequate support for these students. In order to meet these challenges, more resources should be channelled into early elementary education. Professionals in the field find the prospect of increased support in terms of resource allocation of utmost importance.

Psychological disorders among students in early elementary teaching and support for learning and school attendance have been studied very little before. This thesis addresses a gap in research in the field. Based on the obtained results it can be concluded that more information based on further research is still required. It is also clear that the implementation of adequate support for learning and school attendance requires more adults in schools and better financial resources.

Keywords: early elementary teaching, special education, psychological disorders, phenomenography

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Psyykkiset häiriöt.....	9
2.1	Keskittymisen ja tarkkaavuuden häiriöt.....	10
2.2	Käytöshäiriöt	12
2.3	Masennus.....	13
2.4	Ahdistuneisuushäiriöt.....	15
2.5	Autismikirjo	17
2.6	Psyykkiset häiriöt koulussa.....	19
3	Kolmiportainen tuki	22
3.1	Yleinen tuki.....	23
3.2	Tehostettu tuki.....	25
3.3	Erityinen tuki.....	27
3.4	Erityisopettajan työnkuva koulussa.....	30
4	Inklusio	33
4.1	Inklusion käsite ja tausta	33
4.2	Yhteisopettajuus inklusiivisena tukimuotona	36
5	Tutkimuksen tavoite ja toteutus.....	39
5.1	Tutkimuskysymykset	39
5.2	Fenomenografinen tutkimusote.....	39
5.3	Aineiston kuvaus	40
5.4	Aineiston analyysi.....	42
5.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	45
6	Tulokset	48
6.1	Erityisopettajien kokemukset alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä haasteista.....	49
6.1.1	<i>Kokemus psyykkisestä oireilusta koulussa</i>	<i>49</i>
6.1.2	<i>Käsitys psyykkisestä oireilusta</i>	<i>52</i>
6.1.3	<i>Psyykkiset haasteet.....</i>	<i>53</i>
6.1.4	<i>Psyykkisen oireilun vaikutukset.....</i>	<i>55</i>
6.2	Erityisopettajien kokemukset tuen järjestämisestä ja onnistumisesta.....	56
6.2.1	<i>Koulunkäynnin tuki.....</i>	<i>56</i>
6.2.2	<i>Moniammatillisuus</i>	<i>60</i>
6.2.3	<i>Oppimisympäristö</i>	<i>61</i>
6.2.4	<i>Erityisopettaja</i>	<i>63</i>
6.2.5	<i>Resurssit</i>	<i>64</i>
6.2.6	<i>Yhteisopettajuus.....</i>	<i>65</i>

6.2.7	<i>Konsultaatio</i>	66
7	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	68
8	Pohdinta	72
	Lähteet	76

1 Johdanto

Pro gradu tutkielmani aihe on alkuopetuksen oppilaiden psyykkiset häiriöt ja koulunkäynnin tuki. Lasten psyykkiset häiriöt ja psyykinen hyvinvointi on myös yhteiskunnallisesti tärkeä ja ajankohtainen aihe, ja nykyisin yhä useammin esillä mediassa. Samoin lähikouluperiaatteesta ja inklusiosta keskustellaan yhä enemmän (kts. Yle-uutinen 14.12.2017; Yle-uutinen 28.11.2018; Kettunen, blogikirjoitus 20.3.2018). Myös Terveystieteiden tutkimuskeskuksen [THL] (2018, s. 6–7) raportin mukaan psykiatrisen erikoissairaanhoidon avohoidon potilaiden määrä on kasvanut vuosien 2007 ja 2017 välillä vajaalla kymmenellä tuhannella 0–12-vuotiaiden ryhmässä. Huikon ja muiden (2017) tekemän selvityksen mukaan vuonna 2015 lastenpsykiatrisen avohoidon potilaiden yleisimmät diagnoosit olivat ADHD/ADD, käytöshäiriöt ja ahdistuneisuushäiriöt. Masennus oli kuudenneksi yleisin. (Huikko ym. 2017, s. 36–37.)

Reinke, Stormont, Herman, Puri ja Goel (2011) saivat tutkimuksessaan selville, että lähes jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja oli kohdannut työssään viimeisen vuoden aikana psyykkisesti oireilevan oppilaan. Yleisimpiä psyykkisiä haasteita heidän tutkimuksessaan olivat käytöshäiriöt sekä keskittymis- ja tarkkaavaisuusongelmat. Myös ahdistuneisuus ja masennus olivat melko yleisiä. Reinke ja muut selvittivät samassa tutkimuksessa myös opettajien koettua osaamista oppilaiden psyykkisiin häiriöihin liittyen. Tulosten mukaan opettajat kaipaavat lisää tietoa tai lisäkoulutusta psyykkisesti ulospäin oireilevien oppilaiden kanssa työskentelestä, psyykkisten häiriöiden tunnistamisesta ja ymmärtämisestä sekä luokanhallintaan ja käyttäytymiseen liittyvien interventtioiden toteuttamisesta. (Reinke ym. 2011, s. 6–7).

Tilastokeskuksen (2019) mukaan syksyllä 2019 noin joka viides peruskoulun oppilas on saanut tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea sai hieman suurempi osuus, noin 11 prosenttia. Vuodesta 2011 alkaen tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti joka vuosi. Etenkin tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut vuosi vuodelta. Tehostetun tuen muodoista käytetyimpiä syksyllä 2019 olivat osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus sekä avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelut. Erityisen tuen muodoista käytetyimpiä olivat avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelut, osa-aikainen erityisopetus sekä tukiopetus. Lukuvuonna 2018–2019 noin joka kolmas peruskoululainen on saanut jotakin oppimisen tukea. (Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto, 2019.)

Aiheen taustalla on perusoletus, että alkuopetuksen oppilailla esiintyy psyykkisiä häiriöitä, jotka vaikuttavat heidän koulunkäyntiinsä. Arosen ja Puuran (2016) mukaan epäily kouluikäisen lapsen psyykkisestä häiriöstä syntyy usein ensimmäisenä vanhemmille, opettajalle tai kouluterveydenhoitajalle. Heidän mukaansa opettajat ovat tärkeässä roolissa myös silloin, kun kerätään tietoa lapsen mahdollisen häiriön tunnistamiseksi. Usein psyykkisesti oireilevat lapset ohjautuvat tutkimuksiin juurikin opettajan huolen perusteella, ja he osaavat antaa arvion lapsen käyttäytymisestä ja koulusuoriutumisesta. (Aronen & Puura, 2016, s. 134, 140.) Talala (2019) kertoo lasten ja nuorten psyykkisen oireilun ja psyykkisten häiriöiden lisääntymisen näkyvän kouluterveyskyselyissä. Hänen mukaansa kouluterveyskyselyistä selviää, että yhä useammat lapset ja nuoret nukkuvat liian vähän, ja nykyään esimerkiksi internetin käyttö vaikuttaa negatiivisesti vuorokausirytmiiin. Talala korostaa, että liian vähäinen uni haittaa psyykkistä hyvinvointia. Riittävällä unella on hänen mukaansa ennaltaehkäisevä vaikutus esimerkiksi ärtyneisyyteen, keskittymisvaikeuksiin ja toiminnanohjauksen vaikeuksiin. (Talala, 2019, s. 30–31.) Vuosien 2017 ja 2019 Kouluterveyskyselyiden (Kouluterveyskysely, THL, 2021) perusteella 4. ja 5. luokkalaisten oppilaiden mielialaongelmat ovat kasvaneet noin 13 prosentista lähes 16 prosenttiin.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää erityisopettajia haastatteleamalla, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on alkuopetuksen oppilaiden psyykkisestä oireilusta ja haasteista, sekä miten tuen tarjoaminen näille oppilaille onnistuu. Viime vuosina aiheesta on tehty joitakin julkaisuja, jotka ohjasivat oman tutkimuskohteeni rajaamista nimenomaan alkuopetuksen oppilaisiin ja erityisopettajien näkökulmaan. (kts. Harju & Kellokoski, 2020; Talala, 2019; Ojala, 2017). Tutkimuksen aihe liittyy kasvatustieteen tutkimuskeskusteluihin sekä julkisen keskustelun ajankohtaisiin aiheisiin ja huoliin. Tutkimuskeskusteluja ovat esimerkiksi 1) lasten psyykkinen hyvinvointi, 2) tuen tarpeet ja tarjottavat tukimuodot sekä 3) inklusiokeskustelun useat eri näkökulmat. Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat psyykkiset häiriöt, kolmiportainen tuki ja inklusio. Psyykkisistä häiriöistä puhutaan yleisesti myös psyykkisinä haasteina sekä psyykkisenä oireiluna. Tässä tutkielmassa käsitteitä käytetään rinnakkain kuvailemaan samaa asiaa. Haastateltavat erityisopettajat käyttivät myös käsitteitä ristiin, ikään kuin synonyymeina.

Tutkielman aihe osoittautui myös haastattelujen perusteella merkittäväksi. Useampi haastateltavista (n=8) mainitsi aiheen kiinnostavuudesta henkilökohtaisella tasolla, sekä psyykkisiin haasteisiin liittyvän tiedon lisäämisen tarpeesta. Erityisopettajien kokemusten mukaan lasten psyykkisiä haasteita, häiriöitä ja oireiluja ei tunnisteta riittävän hyvin. Heidän kokemustensa perusteella koulun tarjoama tuki ei aina riitä ja ulkopuoliselle, esimerkiksi erikoissairaanhoidon

tarjoamalle vahvalle tuelle on paljon tarvetta. Lisäksi erityisopettajat kokivat tarpeelliseksi saada lisää tutkimustietoa oppilaiden psyykkisistä häiriöistä. Mielenterveys ja sen haasteet ovat olleet viime vuosina enemmän esillä julkisessa keskustelussa ja siten muuttuneet normaalimaksi osaksi ihmisten elämää. Mielenterveyden haasteiden lisääntyminen alakouluikäisillä lapsilla on huolestuttavaa. Tutkielmani tavoitteena on lisätä tietoa lasten psyykkisistä haasteista ja niiden näkymisestä koulussa uudesta näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena on tuoda esille ja perustella huolta lasten psyykkisestä pahoinvoinnista sekä rikkoa psyykkisiin haasteisiin liittyvää piilottelun kulttuuria.

2 Psykkiset häiriöt

Souranderin ja Marttusen (2016) mukaan yleisesti tutkimuksissa arvioidaan, että jopa 15–25 prosentilla lapsista ja nuorista on ollut jokin psykiatrinen häiriö viimeisen puolen vuoden aikana. Psykiatriset häiriöt on yleisesti luokiteltu DSM-luokituksen (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) mukaan. Souranderin ja Marttusen mukaan lapsuudessa esiintyvistä psykiatrisista häiriöistä yleisimmät ovat ahdistuneisuushäiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, masennus ja käytöshäiriöt. (Sourander & Marttunen, 2016, s. 117.) Talala (2019) käyttää termejä psyykinen häiriö ja psyykinen oireilu, ja esittelee kirjassaan masennusta ja ahdistuneisuushäiriöitä laajemmin. Lisäksi hän käsittelee myös lyhyesti käytöspulmia. (Talala, 2019.) Pereira, Wen, Miguel ja Polanczyk (2015, s. 935) listaavat mielenterveyden häiriöiksi ADHD:n, käytöshäiriöt, ahdistuneisuuden, masennuksen ja sosiaaliset ongelmat. Maailman terveysjärjestön tuottama tautiluokitus ICD-11 (International Classification of Diseases, 2020) käyttää näistä häiriöistä yläkäsitettä mielen, käyttäytymisen ja neurologisen kehityksen häiriöt. Eri lähteissä käytetään näistä häiriöistä toisiaan vastaavina kattokäsitteinä mielenterveyden häiriöitä, psykiatrisia häiriöitä ja psyykkisiä häiriöitä. Joissakin lähteissä terminä on psyykinen oireilu. Termit vaihtelevat, mutta niillä tarkoitetaan samoja asioita.

Tamminen ja Marttunen (2016) määrittelevät mielenterveyden häiriöksi sellaisen oireyhtymän, joka näyttäytyy kognitiivisten toimintojen häiriintymisenä, tunteiden säätelyn, käyttäytymisen tai niiden kehittymisen häiriönä. Heidän mukaansa häiriöihin liittyy usein huomattavaa kärsimystä tai esimerkiksi sosiaalisen toimintakyvyn heikkenemistä. Tamminen ja Marttunen korostavat, että lasten psyykkisten häiriöiden kohdalla diagnoosin lisäksi on tärkeää selvittää ja kuvata perusteellisesti lapsen kokonaistilanne, kehityshistoria, ajantasaisen kehityksen piirteet, lapsen vahvuudet ja sairastumiseen liittyvät suojaavat tekijät ja riskitekijät. (Tamminen & Marttunen, 2016, s. 128.)

Psyykkiset häiriöt voidaan jakaa sisäänpäin ja ulospäin oireileviin sen perusteella, miten oireilu ilmenee oppilaan käytöksessä. Patwardhan, Nelsonin, McClellandin ja Masonin (2021) mukaan sisäänpäin oireilevia häiriöitä (internalizing behavior) ovat esimerkiksi masennus ja ahdistuneisuus. Ulospäin oireilevia häiriöitä (externalizing behavior) ovat muun muassa käytöshäiriöt sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD. (Patwardha ym. 2021, s. 413.) Kuvailen alkuopetuksen oppilailla esiintyviä psyykkisiä häiriöitä haastattelujen perusteella luomassani yleisyysjärjestyksessä. Kaikki esitellyt häiriöt esiintyivät myös haastatteluissa, lisäksi kolme haastateltavaa mainitsi psykoosin tai psykoottisen oireilun.

2.1 Keskittymisen ja tarkkaavuuden häiriöt

DSM-5 tautiluokituksen (American Psychiatric Association, 2013) mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, ADHD, on neurologisen kehityksen häiriö. ADHD:n merkittävimmät oireet DSM-5 luokituksen mukaan ovat jatkuva tarkkaavuuden vaikeus sekä yliaktiivisuus ja impulsiivisuus, jotka haittaavat toimintakykyä ja kehitystä. Tarkkaavuuden haasteet näkyvät esimerkiksi vaikeutena ylläpitää keskittymistä tai tehdä tehtävät loppuun. Yliaktiivisuus näkyy liiallisena motorisena aktiivisuutena ja impulsiivisuus ajattelemattomina tai yllättävinä liikkeinä ja toimintoina. DSM-5 luokituksessa mainitaan, että oireilua pitää esiintyä useammassa ympäristössä diagnoosin saamiseksi. Aiemmin mainittujen tyypillisten oireiden lisäksi lapsella saattaa olla lievää kielenkehityksen, motoriikan tai sosiaalisen kehityksen viivästymää. Lapsi saattaa myös ärsyntyä tai turhautua herkemmin. (American Psychiatric Association, 2013, s. 61.)

Kuorelahti ja Lappalainen (2017) kertovat tarkkaavuuden ongelmista käyttäytymisen haasteiden yhteydessä. Heidän mukaansa tarkkaavuuden ongelmia ovat sekä ADHD että hyperkineettinen häiriö. Kuorelahti ja Lappalainen suosittelevat opetuksessa ja koulussa puhumaan oppilaan tarkkaavuuden ongelmista konkretian kautta, ja välttämään negatiivisesti leimaavaa ADHD-nimikkeen käyttöä. Heidän mukaansa ongelmista keskustellessa ja niitä pohdittaessa koulun arjessa tulisi miettiä erityisesti sitä, miten ne vaikuttavat lapsen oppimiseen. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 66–67.) McGoughin (2014) mukaan maailmanlaajuinen arvio ADHD:n esiintyvyydestä kouluikäisillä lapsilla on 3–10 prosenttia. Hänen mukaansa pojilla esiintyy enemmän yliaktiivista ja impulsiivista käyttäytymistä, kun taas tytöt oireilevat huomaamattomammin. Pojilla ADHD todetaan tämän takia todennäköisemmin, vaikka oletettavasti esiintyvyys on yhtä suurta. McGoughin mukaan heikompi koulumenestys ja koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat yleisempiä lapsilla, joilla on ADHD. (McGough, 2014, s. 9–10, 13.)

Bonatin ja muiden (2018) mukaan lapsella on usein jokin toinen psyykinen häiriö ADHD:n lisäksi. Tutkimuksessaan he saivat selville myös, että loppuvuodesta syntyneillä lapsilla on suurempi riski ADHD-diagnoosille. Tämä ikään liittyvä riski korostui erityisesti 6–9-vuotiailla lapsilla, eli juuri alkuopetusikäisillä. (Bonati ym. 2018, s. 1171, 1177–1178.) Loppuvuodesta syntyneet menevät kouluun suhteellisesti nuorempina, kuin alkuvuodesta syntyneet. Heidän kehityksensä saattaa siten olla hieman jäljessä verrattuna aiemmin syntyneihin ikätovereihin. Luokassa saattaa olla loppuvuodesta syntynyt lapsi, jolla on ADHD. Hän saattaa olla fyysisesti paljonkin pienempi kuin muut, mutta ADHD-oireet tekevät hänestä hyvin näkyvän ja kuuluvan

osan luokkayhteisöä. Bolinger, Mucherah ja Markelz (2020) kirjoittavat, että impulsiivinen tai yliaktiivinen lapsi saattaa puhua luokassa milloin sattuu, tai hänen voi olla vaikea pysyä paikallaan. Heidän mukaansa ADHD:sta johtuvat keskittymisen vaikeudet haittaavat sekä oppilaan oppimista että kaverisuhteita. ADHD lisää oppilaan tuen tarvetta. (Bolinger, Mucherah & Markelz, 2020, s. 2–3.)

McGough (2014) listaa ADHD:lle tyypillisiä oireita erottaen tarkkaamattomuuteen liittyvät oireet ja hyperaktiivisuuteen liittyvät oireet toisistaan. Hänen mukaansa tarkkaamattomuuteen liittyviä oireita ovat esimerkiksi vaikeus huomata yksityiskohtia ja ylläpitää huomiokykyä, vaikeus saattaa tehtäviä loppuun asti, tavaroiden kadottaminen ja unohtelu. Hyperaktiivisia ja impulsiivisia oireita ovat McGoughin mukaan ylimääräinen käsien ja jalkojen liikuttelu, paikalta nouseminen, juokseminen ja kiipeily, jatkuva puhuminen, vaikeus odottaa omaa vuoroa ja toistuva muiden keskeyttäminen. (McGough, 2014, s. 29.) Kauffman ja Landrum (2018) korostavat keskittymisen ja tarkkaavaisuuden kontrolloimisen vaikeuden olevan keskeinen oire ADHD:ssä. Heidän mukaansa yliaktiivisuus koetaan monesti ärsyttävänä tai pahantahtoisena käyttäytymisenä, vaikka tosiasiassa on kyse lapsen sosiaalisten taitojen riittämättömyydestä. (Kauffman & Landrum, 2018, s. 152–153.)

Puustjärven, Voutilaisen ja Pihlakosken (2018a) mukaan ADHD:stä on mahdollista erottaa esiintymismuoto ilman ylivilkkautta, *attention deficit disorder* eli ADD. ADD:lle tyypillistä ovat keskittymisen vaikeudet ja tarkkaavuuden säätelyn haasteet. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018a, s. 21.) Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018b, s. 32) kuvailevat ADD-oireista oppilasta rauhalliseksi ja omiin ajatuksiinsa uppoavaksi. Leppämäen (2012) mukaan ADD:n huomaaminen ja diagnosointi saattaa viivästyä, sillä se ei näy niin vahvasti ulospäin. Oppilas, jolla on ADD, on tyypillisesti hidas toimimaan. Niin toiminnan aloittaminen, ohjaaminen kuin ylläpitäminenkin saattavat olla vaikeita. Leppämäen mukaan oppilas saattaa häiriintyä herkästi, jolloin tekeminen keskeytyy. Pitkäjänteinen keskittyminen ja tarkkaavaisuuden ylläpito ovat monesti vaikeita oppilaalle, mutta toisaalta hän saattaa keskittyä hyvinkin syvällisesti ja pitkään johonkin kiinnostavaan ja itselleen mieleiseen asiaan. (Leppämäki, 2012, s. 46–48.) Monet oppilaat, joilla on ADD saattavat jäädä huomaamatta, sillä heidän haasteensa eivät näy ulospäin. Opettajilla on tärkeä rooli myös näiden oppilaiden, usein ”kilttien tyttöjen” huomaamisessa ja tuen tarjoamisessa heillekin, vaikka he eivät sitä kovaan ääneen vaadikaan.

2.2 Käytöshäiriöt

Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) sekä DSM-5 tautiluokituksen (American Psychiatric Association, 2013) mukaan käytöshäiriöllä tarkoitetaan sosiaalisia normeja ja toisten ihmisten oikeuksia rikkovia käyttäytymisen piirteitä. Esimerkeiksi tällaisesta käyttäytymisestä annetaan aggressiivisuus, omaisuuden tuhoaminen, kiusaaminen ja valehtelu. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 67–68; American Psychiatric Association, 2013, s. 469.) Kauffman ja Landrum (2018) erottavat käytöshäiriöstä kaksi versiota, näkyvän aggressiivisuuden ja näkymättömän tai piiloutuvan antisosiaalisen käyttäytymisen. Näkyvä aggressiivisuus on nimensä mukaan helposti huomattavaa, toisiin ihmisiin kohdistuvaa sanallista tai fyysistä huonoa käytöstä. Näkymättömän tai piiloutuva antisosiaalinen käyttäytyminen taas ei kohdistu muihin ihmisiin. Lapsi saattaa esimerkiksi tuhota yhteistä omaisuutta. Tyypillistä on huonon käytöksen salailu aikuisilta. (Kauffman & Landrum, 2018, s. 172.)

Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, s. 67–68) mukaan käytöshäiriöiden taustalta saattaa löytyä kiintymyssuhteen häiriöitä tai laiminlyöntejä, eikä lapsi osaa enää luottaa toisiin ihmisiin. Laajasalo (2016) tarkentaa käytöshäiriön määritelmää Frickin ja Dickensin (2006) määritelmän pohjalta. Hänen mukaansa käytöshäiriön piirteiden tulee olla toistuvia ja pitkäkestoisia, jotta oppilaalla voidaan todeta varsinainen käytöshäiriö. Laajasalon mukaan diagnosoitava käytöshäiriö on noin 3–5 prosentilla, mutta lievempiä versioita tai lyhytkestoisia käyttäytymisen ongelmia on huomattavan paljon useammalla lapsella. Hänen mukaansa joillakin lapsilla käytöshäiriöön liittyy tunnekylmiä piirteitä, toisaalta joillakin tunnekylmyyttä esiintyy ilman käytöshäiriötä. Laajasalon mukaan lasten tunnekylmyys näyttäytyy esimerkiksi tunteiden kokemisen ja ilmaisemisen vähyytenä, syyllisyyden tai katumuksen tunteiden puuttumisena tai välinpitämättömyytenä muiden ihmisten tunteita kohtaan. Tunnekylmyys saattaa näkyä myös suunnitelmallisena tai pahantahtoisena kiusaamisena. (Laajasalo, 2016, s. 104–105.) Thornbergin ja Jungertin (2017) tutkimustulokset osoittavat, että erityisesti tunnekylmyydellä ja välinpitämättömyydellä on yhteys koulukiusaamiseen. Oppilas, joka on tunnekylmä tai välinpitämätön siis todennäköisemmin kiusaa muita. (Thornberg & Jungert, 2017, s. 567, 569.) Tunnekylmä lapsi saattaa olla hyvinkin empatiakyvytön, ja aiheuttaa hankalia tilanteita luokassa, sillä hän ei ymmärrä tekojen seurauksia tai sitä, että ne tuntuvat toisista ikävältä.

Lavoie, Wyman, Crossman ja Talwar (2018) saivat tutkimuksessaan selville, että lapsi, jolla on käyttäytymisen haasteita, valehtelee todennäköisemmin peitelläkseen aiempaa käyttäytymis-

tään. Valehtelun tavoite on olla jäämättä kiinni ikävästä tai sääntöjen vastaisesta käyttäytymisestä. (Lavoie, Wyman, Crossman & Talwar, 2018, s. 436–437.) Kauffman ja Landrum (2018, s. 173) kuvailevat epäluotettavuuden, manipuloinnin ja käyttäytymisen piilottelun olevan tyyppisiä piirteitä näkymättömälle antisosiaaliselle käyttäytymiselle. Carroll ja muut (2017) tutkivat varhaisessa iässä alkanutta antisosiaalista käyttäytymistä ja sen vähentämistä koulussa. Heidän mukaansa antisosiaalisen käyttäytymisen muotoja ovat aggressiivisuus, impulsiivisuus, tunne-elämän ja tunteiden säätelyn vaikeudet, kaverisuhdeongelmat, tunnekylmyys ja narsismi. (Carroll, ym. 2017, s. 22–23.) Fredrikssonin (2018) mukaan aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas kohtaa koulussa monenlaisia ongelmia. Opettaja todennäköisesti moittii häntä herkemmin, oppimisen kanssa saattaa tulla vaikeuksia, eivätkä toiset oppilaat välttämättä halua olla hänen kanssaan. Toisen oppilaat saattavat pelätä aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta, tai vältellä hänen seuraansa, etteivät itse joudu vaikeuksiin sääntöjen rikkomisesta. (Fredriksson, 2018, s. 236.)

DSM-5 tautiluokituksessa (American Psychiatric Association, 2013) kuvaillaan käyttäytymisen häiriöiden alla käytöshäiriön lisäksi uhmakkuushäiriö. Uhmakkuushäiriöön liittyvät erityisesti ärsyyntyneisyys, auktoriteettihahmojen ja aikuisten vastustaminen sekä kostonhimoisuus. (American Psychiatric Association, 2013, s. 462–463.) Uhmakkuutta ja omaehtoisuutta tulee vastaan kouluissa yhä nuoremmilla oppilailla. Déryn ja muiden (2016, s. 60) mukaan käytöshäiriö altistaa masennukselle ja ahdistuneisuushäiriöille. DSM-5 tautiluokituksessa (American Psychiatric Association, 2013) uhmakkuushäiriöön kerrotaan liittyvän usein ADHD tai käytöshäiriö. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan erilaiset käytöshäiriöt ovat paitsi lääketieteellisiä diagnooseja, kouluissa myös käytännön pedagogisia haasteita. Heidän mukaansa käytöshäiriöihin puuttumisessa ja niiden kuntouttamisessa tärkeää on korjata lapsen käsityksiä ihmissuhteista ja toisiin luottamista. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 65, 67.)

2.3 Masennus

Déry ja muut (2016, s. 60) sijoittavat tutkimuksessaan masennuksen sisäänpäin oireilevaksi häiriöksi. Talalan (2019) mukaan masennuksen tausta on aina yksilöllinen ja monisyinen. Hänen mukaansa masennuksen taustalta voi löytyä geneettisiä altistavia tekijöitä, persoonallisuuden liittyviä tekijöitä, perhetaustaan tai kasvuympäristöön liittyviä syitä, tai esimerkiksi oppimisvaikeus. Talalan mukaan masennus voi olla lievää, keskivaikeaa tai vaikeaa. (Talala, 2019, s. 45, 62.)

Karlsson, Marttunen ja Kumpulainen (2016) kertovat lasten ja nuorten masennuksesta ja masennuksen oirekuvasta. Heidän mukaansa lapsen masennus näyttäytyy yleensä lapsen arjen toiminnoissa ja olemuksessa kokonaisvaltaisesti esimerkiksi vakavuutena tai kiinnostuksen ja innostuksen puuttumisena. Lapsi saattaa myös olla ärtynyt, kiukkuinen, levoton tai käyttäytyä aggressiivisesti. Karlssonin ja muiden mukaan koululaisen masennus saattaa näkyä koulunkäynnin vaikeuksina, väsymyksenä, uniongelmina tai vetäytymisenä sosiaalisista suhteista. Heidän mukaansa kouluikäisten masennukseen liittyy usein myös vatsakipuja tai päänsärkyä, tai lapsi saattaa vaikuttaa ikäistään nuoremmalta. Karlssonin ja muiden mukaan masennus vaikuttaa koululaiseen itsetuntoon, usein negatiivisena kuvana itsestä, mutta joskus myös luokan pellen roolin omaksumisena tai voimakkaana rehvasteluna. Heidän mukaansa vakaviin lasten masennustiloihin saattaa liittyä puheita toisten tai itsensä vahingoittamisesta. (Karlsson, Marttunen & Kumpulainen, 2016, s. 295–297.) Talalan (2019, s. 45) mukaan masennukseen liittyy myös kokemus oman oppimiskyvyn tai keskittymiskyvyn heikkenemisestä.

Talala (2019) kirjoittaa, että lapsen ensimmäinen masennus alkaa usein jostakin tapahtumasta, kuten kiusaamisesta tai vanhempien erosta, mutta taustalla on usein muitakin syitä. Monet näistä aiemmin luetelluista tekijöistä ovat läsnä koulussakin. Talalan mukaan kouluun liittyy erityisesti oppimisvaikeudet. Jos oppilas joutuu jatkuvasti tekemään töitä osaamisensa ääri rajoilla tai kokee toistuvia epäonnistumisia, saattaa masennukseen sairastumisen riski kasvaa. Talala korostaa, että lapsen masennukseen liittyy usein ahdistuneisuutta, pelkoja tai käyttäytymisen ongelmia. (Talala, 2019, s. 46–47.) Déryn ja muiden (2016, s. 60) mukaan masennus saattaa liittyä käytöshäiriöön. Kauffman ja Landrum (2018) muistuttavat, että lasten masennus voi esiintyä yhdessä jonkin toisen psyykkisen haasteen tai häiriön kanssa. Aina näin ei kuitenkaan ole, vaan masennus voi olla oma erillinen, vakava psyykkinen häiriö. (Kauffman & Landrum, 2018, s. 234.) Kouluarjessa nimenomaan vanhempien ero, vakava sairastuminen tai kuolemantapaus perheessä aiheuttavat masentuneisuutta ja masennustyyppistä oireilua oppilaissa.

Brunelle, Abdulle ja Gorey (2019) toteavat aikaisemmissa tutkimuksissa olevan selviä tuloksia oppimisvaikeuksien ja masennuksen tai ahdistuneisuuden yhteydestä. Heidän mukaansa jopa seitsemällä kymmenestä oppilaasta, jolla on todettu oppimisvaikeus, on myös masennus- ja ahdistuneisuusoireita. Lisäksi he mainitsevat aiempien tutkimusten osoittavan myös sosioekonomisten tekijöiden, kuten köyhyyden, asuinalueen ja ihonvärin vaikuttavan oppimisvaikeuksien ja masennuksen ja ahdistuneisuuden esiintymiseen samalla oppilaalla. (Brunelle, Abdulle & Gorey, 2019, s. 360–361.) Finning, Ford, Moore ja Ukoumunne (2019, s. 191) saivat tutkimuk-

sessaan selville, että masennus nostaa oppilaan koulupoissaolojen määrää merkittävästi suhteessa oppilaisiin, joilla ei ole masennusta. Spilt, Leflot ja Colpin (2019) selvittivät tutkimuksessaan, miten opettajan osallistuminen ja sitoutuneisuus oppilaisiin vaikuttaa masennusoireiden esiintymiseen. Heidän mukaansa opettajan sitoutuneisuudella on positiivinen vaikutus, eli mitä sitoutuneempi opettaja on, sitä pienempi riski oppilailla on masennusoireiden ilmenemiseen. Spiltin ja muiden mukaan tämä selittyy osittain sillä, että sitoutunut opettaja luo turvallisen ilmapiirin ja suhteen oppilaisiin. (Spilt, Leflot & Colpin, 2019, s. 365.)

2.4 Ahdistuneisuushäiriöt

Rannan ja Koskisen (2016) mukaan ahdistuneisuushäiriöitä on useampia erilaisia, ja ne ovat lasten ja nuorten yleisimpiä psyykkisiä häiriöitä. Heidän mukaansa noin 3–9 prosenttia lapsista sairastaa jotakin ahdistuneisuushäiriötä. He mainitsevat ahdistuneisuushäiriön, eroahdistuksen, joka kouluikäisillä usein näyttäytyy koulupelkona, yleistyneen ahdistuneisuushäiriön, sekä erilaiset määräkohteiset pelot. Rannan ja Koskisen mukaan ahdistuneisuushäiriö oireilee lapsilla tiettyjen tilanteiden välttelynä, kehollisina oireina, joille ei löydy syytä, tai lapsi voi vaikuttaa pelokkaalta tai vetäytyvältä. Jotkut lapset saattavat heidän mukaansa raivostua tai kiukutella, kärsiä hengenahdistuksesta, huimauksesta tai lihassäryistä. Rannan ja Koskisen mukaan ahdistuneisuushäiriöt jatkuvat vaikeusasteeltaan vaihtelevina, eivätkä ole ohimeneviä. Lapsilla pysyvimpiä ovat määräkohteiset pelot. (Ranta & Koskinen, 2016, s. 264–267.)

DSM-5 tautiluokituksen (American Psychiatric Association, 2013) mukaan eroahdistushäiriössä lapsi reagoi ikätasoonsa verrattuna epätavallisen voimakkaalla pelolla joutuessaan eroon kiintymyksen kohteista, kuten vanhemmistaan. Reaktio voi olla kohtuuttoman suuri ahdistuksen tunne tai pelko, että läheiselle sattuu jotakin erossa ollessa. Lapsi saattaa pelätä jotakin mahdollista ikävää tapahtumaa tulevaisuudessa, kieltäytyä lähtemään yksin ulos tai kieltäytyä jäämään ilman vanhempaa tai huoltajaa kotiin tai kouluun. Myös uni- ja nukahtamisvaikeudet ovat tyypillisiä eroahdistuksen oireita. (American Psychiatric Association, 2013, s. 191.) ICD-11 (2020) tautiluokituksen mukaan eroahdistus aiheuttaa ikä- ja kehitystasosta poikkeavaa pelkoa tai ahdistuneisuutta. Usein eroahdistus kestää useita kuukausia ja haittaa oppilaan elämän eri alueita hyvinkin laajasti. (ICD-11, 2020, 6B05.)

Rannan ja Koskisen mukaan koulusta kieltäytymisen eli koulupelon taustalla voi lapsilla olla eroahdistushäiriö. Heidän mukaansa eroahdistus ilmenee useimmin 7–9-vuotiailla lapsilla, ja noin prosentilla eroahdistuksen muoto on koulupelko. (Ranta & Koskinen, 2016, s. 268–269.)

Talala (2019) kuvailee eroahdistuksesta johtuvaa koulupelkoa tarkemmin. Hänen mukaansa se on yleisempää alkuopetuksen oppilailla kuin isommilla oppilailla. Tällainen koulupelko juontaa juurensa lapsen turvattomuuden tunteesta, johon auttaa vain vanhemman läsnäolo. Talalan mukaan koulupelkona ilmenevä eroahdistus aiheuttaa usein koulusta pois jäämistä, sillä kotiin jääminen ehkäisee ikävien ja ahdistavien tunteiden nousemista pintaan. Hänen mukaansa lapsi saattaa hidastella kotona ennen kouluun lähtöä, keksiä syitä miksi ei voisi mennä kouluun tai valittaa fyysisiä oireita. Koulussa oppilas saattaa olla itkuinen, levoton tai vaipua omiin ajatuksiinsa. (Talala, 2019, s. 176–181.)

Anghelin (2016) mukaan koulupelko liittyy useimmiten kouluun sopeutumisen ongelmiin. Koulupelko on ahdistuneisuushäiriöihin kuuluva fobia, eli irrationaalinen, pysyvä pelko. Anghelin mukaan koulupelko voi aiheuttaa koulukieltäytymistä tai tehtävistä kieltäytymistä. (Anghel, 2016, s. 94–95.) Talala (2019) kirjoittaa, että oppilas saattaa pelätä koulurakennusta, ihmisiä tai tiettyä ihmistä koulussa, tai suorituksia. Taustalla voi olla kiusaamista tai jokin muu ikävä koulukokemus. Talalan mukaan koulupelkoon voi liittyä pakko-oireita, lamaantumista ja kykenemättömyyttä lähteä kouluun. Oppilas saattaa illalla pakata reppunsa ja tavaransa tulevaa koulupäivää varten, mutta ei aamulla kykenekään lähtemään kouluun, koska pelko, jännitys tai fyysiset oireet ottavat vallan. (Talala, 2019, s. 182–183.) Koulupelkoinen oppilas saattaa tarvita tuekseen turvallisen, tutun opettajan tai koulutoverin, joka tulee koulun pihalle vastaan ja jonka kanssa voi käsi kädessä kävellä kouluun sisälle.

Yleistynyt ahdistuneisuushäiriö on Rannan ja Koskisen (2016) mukaan laaja-alaista, hallitsematonta ja pitkäkestoista ahdistusta, joka ei kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan. Heidän mukaansa yleistyneessä ahdistuneisuushäiriössä lapsi voi olla hermostunut tai jännittynyt, murehtia ja huolehtia poikkeuksellisen paljon, lisäksi monilla esiintyy fyysisiä tunteita. Jotkut saattavat olla levottomia, ärtyneitä ja uupuneita. Ranta ja Koskinen kuvailevat yleistynyttä ahdistuneisuushäiriötä pitkäkestoiseksi, sen diagnosoiminenkin vaatii oireiden jatkumista puolen vuoden ajan. (Ranta & Koskinen, 2016, s. 271.) Talalan (2019) mukaan ahdistuneet pyrkivät selviämään ahdistuksestaan, jännityksestään tai huolestaan välttelemällä, aktiivisella huolehtimisella tai turvakäyttäytymisellä. Aktiivinen huolehtiminen tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että oppilas suunnittelee etukäteen selviytymistä jostakin tilanteesta. Turvakäyttäytyminen tarkoittaa Talalan mukaan esimerkiksi tiettyjen kirjoitusvälineiden käyttöä kokeissa tai tietyn istumapaikan valintaa. (Talala, 2019, s. 92–93.) Finning ja muut (2019, s. 191) saivat tutkimuksessaan selville, että ahdistuneisuus lisää oppilaan poissaolojen määrää.

Rannan ja Koskisen (2016) mukaan lapsilla esiintyy näiden lisäksi myös julkisten paikkojen pelkoa ja sosiaalisten tilanteiden pelkoa. Heidän mukaansa kumpikin saattaa oireilla koulussa. Julkisten paikkojen pelko liittyy usein siihen, että julkisessa paikassa tai tilanteessa lapselle tapahtuu jotakin pahaa tai pelottavaa. Rannan ja Koskisen mukaan koulussa pelko saattaa liittyä luokkatilanteisiin tai juhliin, ja lapsi saattaa kieltäytyä menemästä kouluun. Sosiaalisten tilanteiden pelko on heidän mukaansa pelko siitä, että lapsi joutuu kielteisen arvioinnin kohteeksi. Rannan ja Koskisen mukaan lapsi saattaa myös kokea sosiaaliset tilanteet ahdistavina, eikä hän esimerkiksi uskalla puhua luokassa tai luokkaretkelle lähteminen pelottaa. (Ranta & Koskinen, 2016, s. 275–277.) Talalan (2019) mukaan sosiaalisten tilanteiden pelko voi liittyä johonkin tiettyyn asiaan tai yleisesti sosiaalisiin tilanteisiin, joissa on paljon ihmisiä. Rajoittunut ahdistus voi hänen mukaansa kohdistua esimerkiksi luokassa ääneen lukemiseen tai viittaamiseen, yleistyntynyt sosiaalinen ahdistuneisuus taas saattaa vaikeuttaa esimerkiksi ruokailutilanteita tai koko koulun yhteisiä hetkiä ja juhlia liikuntasalissa. (Talala, 2019, s. 105–109.)

DSM-5 tautiluokituksessa ja ICD-11 tautiluokituksessa (American Psychiatric Association, 2013; ICD-11, 2020) ahdistuneisuushäiriöiden yhteydessä kuvaillaan selektiivistä mutismia eli valikoivaa puhumattomuutta, joka liittyy sosiaalisiin tilanteisiin. Valikoivasti puhumaton lapsi osaa puhua, mutta ahdistuu sosiaalisista tilanteista niin paljon, että kieltäytyy puhumasta. Yleensä kouluikäisillä lapsilla puhuminen estyy nimenomaan koulussa. Selektiiviseen mutismiin voi liittyä DSM-5 tautiluokituksen mukaan esimerkiksi voimakasta ujoutta, sosiaalisista tilanteista vetäytymistä, pelkoa itsensä nolaamisesta tai lieviä käytösongelmia. Joskus selektiivistä mutismia esiintyy aiemmin kuvaillun sosiaalisen ahdistuneisuuden yhteydessä. (American Psychiatric Association, 2013, s. 195–197; ICD-11, 2020, 6B06.)

2.5 Autismikirjo

Autismikirjoon kuuluu Hymanin ja Levyn (2013) mukaan useampia neurologisen kehityksen häiriöitä, joille on tyypillistä sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet, epätyypillinen kommunikointi ja toistuvat käyttäytymismallit. Termi autismikirjo viittaa heidän mukaansa nykyiseen käsitykseen siitä, että häiriöt ilmenevät eriasteisina tietyllä jatkumolla. Hymanin ja Levyn mukaan autismikirjoon saattaa liittyä älyllistä kehitysvammaa, oppimisen haasteita, muita geeni-perustaisia syndroomia, epilepsiaa ja tic-oireita. (Hyman & Levy, 2013, s. 345–346.) ICD-11 määrittelee autismikirjoa tarkemmin. Sen mukaan autismikirjon häiriölle tyypillinen piirre on vaikeus luoda ja ylläpitää vastavuoroisia sosiaalisia suhteita ja kommunikaatiota. Tyypillistä

ovat myös rajoittunut, toistava ja joustamaton käyttäytyminen sekä esimerkiksi jokin ikätasolle epätavanomainen kiinnostuksenkohde. Autismikirjon haasteet vaikuttavat henkilön perhe-elämään, koulunkäyntiin ja kaverisuhteisiin. (ICD-11, 2020, 6A02.) Koulussa usein näkyvä autismikirjon oire on jumiutuminen. Oppilas saattaa olla kykenemätön aloittamaan tai lopettamaan tehtävää, tai jäädä pitkäksi aikaa kiinni ikävään sattumukseen välitunnilla.

Hyman ja Levy (2013) kuvailevat sosiaalisen vastavuoroisuuden haasteita ja niiden vaikutusta vuorovaikutuksen laatuun. Heidän mukaansa tavanomaista on vaikeus tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita ja motiiveja, sanallisia ja sanattomia viestejä, ilmeitä, eleitä ja sosiaalisen toiminnan tarkoitusta. Monesti tämä johtaa siihen, että oppilaan voi olla vaikea toimia vuorovaikutuksessa luokkatovereiden kanssa. Hymanin ja Levyn mukaan myös epätyypillinen kielen kehitys tai kielen kehityksen viivästyminen ovat yleisiä piirteitä autismin kirjossa. Joillakin kieli puuttuu kokonaan, tai se saattaa jäädä nuoremman lapsen tasolle. Esimerkiksi sanojen toistelu, ekolalia, yleensä loppuu taaperoiässä, kun taas autismin kirjossa se saattaa jatkua pitkälle lapsuuteen. Myös äänenkäyttö saattaa olla poikkeavaa. Hyman ja Levy mainitsevat kaikin näkyvimpänä oireena toistavan ja stereotyyppisen käyttäytymisen, josta henkilön on vaikea irrottautua. Myös vahva rutiineihin kiinnittyminen on yleistä. Erityisesti lapsille on tyypillistä rutiininomaiseen ja toistuvaan käyttäytymismalliin juuttuminen. Käyttäytymismallin keskeyttäminen aiheuttaa usein mielipahaa tai kiukunpuuskan. Samoin aistiyliherkkyys ja epätavalliset reaktiot aistituntemuksiin ovat yleisiä. (Hyman & Levy, 2013, s. 348–349.)

Juusola (2012) käyttää termiä neurobiologiset kehityshäiriöt. Aspergerin oireyhtymässä henkilön saama aistitieto ja aistituntemusten tulkinta on poikkeavaa. Tyypillistä on myös jokin todella tarkkarajainen ja kapea kiinnostuksenkohde, johon lapsi uppoutuu pitkiksi ajoiksi, ja josta hän voi puhua lähes loputtomasti. Juusolan mukaan Aspergerin oireyhtymälle tavanomaisia piirteitä ovat sosiaalisten taitojen puutteet, kaavamaiset tavat ja motoriset haasteet. (Juusola, 2012, s. 52–53.) ICD-11 (2020, 6A02.0) ei nimeä erikseen Aspergerin oireyhtymää, vaan se luetaan autismikirjoon kuuluvaksi häiriöksi, johon ei liity älyllisen kehityksen poikkeamaa ja mahdolliset kielelliset haasteet ovat korkeintaan lieviä. Useat haastateltavat mainitsivat Aspergerin oireyhtymän tai aspergertyyppisen oireilun olevan kohtuullisen yleistä.

2.6 Psyykkiset häiriöt koulussa

Psyykkiset häiriöt ja psyykinen oireilu vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin monin tavoin. Santos, Sardinha ja Reis (2016, s. 952) saivat tutkimuksessaan selville, että luokkakaverit syrjivät psyykkisistä häiriöistä kärsiviä oppilaita luokassa ja välitunneilla useammin kuin muita. Kauffman ja Landrum (2018) kirjoittavat kirjassaan yleisesti emotionaalisiin ja käyttäytymisen haasteisiin liittyvistä vaikeuksista. Heidän mukaansa ADHD:lle, käytöshäiriöille, ahdistuneisuushäiriöille ja masennukselle on yhteisesti tyypillistä sosiaalisten taitojen heikkoudet. Esimerkiksi muiden kuunteleminen, vastavuoroinen keskustelu, yhteiseen tekemiseen osallistuminen ja sääntöjen noudattaminen voivat olla haasteellisia. Oppilailla on monesti vaikeuksia kaverisuhteiden luomisessa ja säilyttämisessä. Kauffmanin ja Landrumin mukaan emotionaaliset ja käyttäytymisen haasteet voivat näkyä myös tunteiden ja tarpeiden tunnistamisen ja sanoittamisen haasteina ja tunteiden säätelyn haasteina. (Kauffman & Landrum, 2018, s. 132.)

Talala (2019) mainitsee esimerkiksi masennuksen kohdalla heikentyneen oppimiskyvyn, muistamisen haasteet ja loogisen päättelyn haasteet. Hänen mukaansa masennus vaikuttaa usein erityisesti matematiikan oppimiseen ja matematiikassa suoriutumiseen. Lisäksi masennus saattaa Talalan mukaan aiheuttaa keskittymisen ja tarkkaavaisuuden haasteita, tai toiminnanohjauksen haasteita, jotka osaltaan vaikeuttavat koulutyötä. Koulussa olisi tärkeää huomioida myös masennukseen liittyvän väsymyksen vaikutukset oppilaan jaksamiseen. Talala suosittelee keventämään työn määrää esimerkiksi läksyjä ja kokeita vähentämällä, siirtämään aamutunteja ilta-päiviin tai antamaan oppilaalle mahdollisuuden levätä päivällä. Mitä vaikeampi masennus on kyseessä, sitä enemmän mukautuksia ja kevennyksiä on syytä tarjota. (Talala, 2019, s. 49, 51, 63–64.) Poirier tutkimusryhmineen (2015) selvitti masennuksen ja käyttäytymisen häiriöiden yhteyttä alle 10-vuotiailla erityisopetuksen oppilailla. Heidän tulostensa mukaan oppilas, jolla on sekä masennusta että haasteita käyttäytymisessä pärjäävät koulussa selkeästi heikommin kuin ne, joilla on vain käyttäytymisen haasteita. Myös konfliktit opettajien kanssa ovat yleisempiä. Oppilailla, joilla on masennusta ja käyttäytymisen haasteita on heikommat sosiaaliset taidot, kuin niillä, joilla on vain masennusta. Nämä todetut yhteydet olivat Poirierin ja muiden tulosten mukaan selkeämpiä tytöillä kuin pojilla. (Poirier ym. 2015, s. 412–413.)

Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018b) kirjoittavat ADHD-oireilun näkyvän ja haittaavan enemmän, kun lapsi menee kouluun. Koulussa vaaditaan pitkäaikaista keskittymiskykyä, jota ADHD:lle tyypilliset oireet haittaavat. Puustjärven, Voutilaisen ja Pihlakosken mukaan levottomuus, opiskeluvaikeudet, häiriöherkkyys, unohtelu, haaveilu ja vaikeudet aloittaa tehtäviä

vaikuttavat lapsen toimintakykyyn sekä koulussa että läksyjen tekoon kotona. Heidän mukaansa impulsiivisuuteen ja ylivilkkauteen liittyy konfliktialttius sekä kiusatuksi tuleminen ja muiden kiusaaminen. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018b, s. 34–35.) Sallan ja muiden (2016) pitkittäistutkimuksen tulosten mukaan lapsilla, joilla on ADHD yliaktiivisuus ja tarkkaamattomuus ovat suurimmillaan varhaislapsuudessa 3,5-vuotiaana. Yliaktiivisuus vähenee hieman kouluikään mennessä. Tarkkaamattomuus puolestaan lisääntyi jonkin verran lapsen kasvaessa. Tutkimusryhmä selvitti myös yliaktiivisuuden ja tarkkaamattomuuden vaikutuksia oppimiseen. Tulosten mukaan erityisesti tarkkaamattomuus voi haitata oppimista, yliaktiivisuudella taas todettiin olevan yhteys vain matematiikan oppimiseen. (Salla ym. 2016, s. 1199–1203.) Tarkkaavuuden ongelmien tukeminen on tärkeää oppilaan oppimisen kannalta. Olenaisista olisi tunnistaa myös ne oppilaat, joiden tarkkaamattomuus ei näy ulospäin, vaan he uppoutuvat ajatuksiinsa hiljaa omalla paikallaan.

Attwoodin (2007) mukaan Aspergerin oireyhtymä näkyy koulussa välitunneilla ja luokassa epätavallisena reagoimisena sosiaalisiin tilanteisiin. Oppilas ei välttämättä ymmärrä sanattomia viestejä tai sosiaalisten tilanteiden sääntöjä samalla tavalla kuin muut, hän saattaa keskeyttää muita, vältellä seuraa tai tunkea väkisin muiden lasten seuraan. (Attwood, 2007, s. 13.) Juusolan (2012) mukaan Aspergerin oireyhtymä voi olla koulussa oppilaalle myös voimavara: hänen kiinnostuksenkohteitaan voi käyttää apuna opetuksessa. Monet hyötyvät pienryhmässä opiskelusta ja muista tukitoimista. (Juusola, 2013, s. 54.) Anglim, Prendeville ja Kinsella (2018) selvittivät alkuopettajien valmiutta autismikirjon oppilaan tukemisessa. Heidän mukaansa etenkin mahdollinen haastava käyttäytyminen koulussa aiheutti opettajille epävarmuuden tunnetta. Epävarmuuden tunteeseen vaikutti koulutuksen ja tiedon puute autismikirjon oppilaiden haasteista, opettamisesta ja tukemisesta. (Anglim, Prendeville & Kinsella, 2018, s. 79–80.)

Talalan (2019) mukaan lasten psyykkisten häiriöiden hoito alkaa monesti liian myöhään ja on riittämätöntä koulun kannalta. Kunnasta riippuen hoitoon pääseminen kestää hänen mukaansa liian kauan ja hoidon saatavuus vaihtelee paljon. Jos lapsella on vakava tai vaikea psyykinen häiriö, hän saattaa saada useampaa eri terapiaa yksin, ryhmässä tai vanhempien kanssa. Talalan mukaan lievemmissä oireissa riittää koulukuraattorin tai koulupsykologin tuki. Terapiassa tai terapioissa lapselle opetettuja asioita olisi tärkeää hyödyntää ja soveltaa myös koulussa. (Talala, 2019, s. 41–42.) Moniammatillisuus on usein tärkeässä roolissa. Talala mainitsee monien psyykkisten häiriöiden kohdalla koulupsykologin ja koulukuraattorin avun tarpeellisuuden ja

hyödyllisyyden (Talala, 2019, s. 67, 73, 90–91, 130–131, 141–142, 180–181). Björn, Savolainen ja Jahnukainen (2017, s. 34) mainitsevat moniammatillisen yhteistyön keskeisinä malleina oppilashuoltotyön ja oppilashuoltoryhmät.

Havian (2018) mukaan moniammatillinen oppilashuoltoryhmä on keskeisessä roolissa koulussa esiintyvien psyykkisten häiriöiden tunnistamisessa. Lisäksi monia hoitomenetelmiä on mahdollista soveltaa koulussa toteutettaviksi. Moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä ovat yleensä osallisina ainakin koulupsykologi, koulukuraattori, terveydenhoitaja, erityisopettaja ja rehtori. Koulupsykologilla on psykologista osaamista, kuraattorilla sosiaalista ja sosiaalipedagogista osaamista, kouluterveydenhoitaja osaa auttaa kehollisten oireiden kanssa. Tämä moniammatillinen osaaminen mahdollistaa esimerkiksi ahdistuneisuuteen liittyvien oireiden lievittämisen kouluympäristössä. (Havia, 2018, s. 186, 189.) Psyykkiset häiriöt vaikuttavat oppilaan elämään muuallakin kuin koulussa. Olisi tärkeää saada oppilaalle mahdollisimman varhain sellainen moniammatillinen tuki, joka ulottuu useammalle elämän alueelle. Yleensä pelkästään koulun tarjoama tuki on riittämätöntä.

3 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoja, yleistä, tehostettua ja erityistä tukea (Opetushallitus, 2014, s. 61). Perusopetuslain 16 pykälässä säädetään tukiope-
tuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta. Perusope-
tuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada tukiope-
tusta, jos hän on tilapäisesti jäänyt jälkeen
opinnoissaan tai tarvitsee lyhytaikaista tukea oppimisessaan. Oppilaalla on oikeus saada osa-
aikaista erityisopetusta, jos hänellä on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä. (Finlex,
Perusopetuslaki). Björnin, Savolaisen ja Jahnukaisen (2017) mukaan tukea saavat tyypillisesti
oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, käyttäytymisen tai toiminnan ohjauksen haasteita. Hei-
dän mukaansa tuen tulisi olla suunnitelmallista ja kirjattua, ja mielellään ennakoivasti tai aina-
kin heti tuen tarpeiden ilmetessä annettua. (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017, s. 34.)
Salamancan sopimuksessa (Unesco, 1994, s. 12) mainitaan, että jokaisen erityisopetusta tarvit-
sevan oppilaan tulisi saada sopivaa tukea, oli tarvittava tuki millaista tahansa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman [OPS] (Opetushallitus, 2014) mukaan oppilaalle annetun
tuen on oltava joustavaa, pitkälle suunniteltua ja tuen tarpeen mukaisesti muuttuvaa. Tukea
tulee antaa niin kauan, kuin oppilas tarvitsee ja hänen tarpeidensa mukaisesti. OPS:n mukaan
koulunkäynnin ja oppimisen tuen tehtävä on ennaltaehkäistä ongelmien pitkäaikaisvaikutuksia,
syvenemistä ja muuttumista monimuotoisemmiksi. Oppilaan tulee saada mahdollisuuksia on-
nistumisen kokemuksiin. Tuen tarpeen varhainen havaitseminen on tärkeää, ja sen onnistu-
miseksi tarvitaan jatkuvaa arviointia oppilaiden oppimisesta ja koulunkäynnistä. Arvioinnin
kohteita voivat olla koulun toimintatavat, opetusjärjestelyt, oppimisympäristöt ja niiden sovel-
tuvuus oppilaille. OPS:n mukaan tukea annetaan lähtökohtaisesti oppilaan omassa opetusryh-
mässä ja koulussa joustavilla järjestelyillä, heti tuen tarpeen käydessä ilmi. Oppilas on mahdol-
lista siirtää toiseen ryhmään tai kouluun, jos se on hänen etunsa mukaista. (Opetushallitus,
2014, s. 61.)

Huhtanen (2011) korostaa yleisen ja tehostetun tuen ennalta ehkäiseviä rooleja ja varhaisen
puuttumisen merkitystä. Varhainen puuttuminen tarkoittaa hänen mukaansa oppilaan asioihin ja
mahdollisiin ongelmiin puuttumista heti ilmenemisen jälkeen tai parhaimmillaan jopa etukä-
teen. Huhtanen korostaa varhaisen puuttumisen olevan prosessi, johon sisältyvät paitsi asian tai
ongelman puheeksi ottaminen oppilaan ja huoltajan kanssa, myös kaikki erilaiset tukitoimet ja
väliintulot, joita koulu voi tarjota. (Huhtanen, 2011, s. 40–42.) Myös Oja (2012) korostaa var-
haisen puuttumisen, ennakkoinnin ja varhaisen tuen merkitystä. Hänen mukaansa varhainen

puuttuminen tarkoitti alun perin lapsen ongelmien ja haasteiden tunnistamista jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, mutta on myöhemmin laajentunut tarkoittamaan riskilasten tunnistamista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ja tuen aloittamista viipymättä. Varhaista tuen tarjoamista varten on kehitetty erilaisia testausmenetelmiä, joilla ongelmia ja haasteita voidaan tunnistaa. Ojan mukaan testausmenetelmät on suunniteltu ensisijaisesti erityisopettajien käytettäviksi. Lisäksi varhaiseen tukeen kuuluu myös nivelvaiheiden moniammatillinen yhteistyö. (Oja, 2012, s. 42–43.) Esikoulun ja koulun välinen yhteistyö ja mahdollisesti käytössä olleista tukitoimista keskusteleminen on oppilaan edun mukaista. Toimiviksi todettuja tukia voisi jatkaa sujuvasti heti ensimmäisen luokan alusta asti.

Pihlajan ja Silvennoisen (2020) mukaan erityisopetuksen muutoksen, eli kolmiportaiseen tukeen siirtymisen taustalla on opetusministeriön tuottama erityisopetuksen strategia vuodelta 2007. Heidän mukaansa strategiassa ehdotettiin, että ennen oppilaan siirtämistä erityisopetukseen käytettäisiin kevyempää, tehostettua tukea. Tarkoituksena olisi painottaa varhaista tukea ja ennaltaehkäisyä. Pihlaja ja Silvennoinen kirjoittavat, että erityisopetuksen strategiassa suunniteltiin myös pedagogisen arvion tekemistä ennen tehostettuun tukeen siirtymistä, ja että erityisopetukseen siirryttäisiin sitten, jos ja kun tehostettu tuki ei enää riitä. Heidän mukaansa erityisopetusta ennen olisi tehtävä pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Pihlajan ja Silvennoisen mukaan tämä strategia johti lopulta lainsäädännön muuttamiseen ja kolmiportaisen tuen malliin siirtymiseen. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, s. 48–50.)

Portaittaisen tuen malleja on käytössä myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa vastaava malli tunnetaan nimellä *Multi-Tiered System of Support*. Choi, McCart ja Sailor (2020) näkevät portaittaisen tuen yhtenä inklusion toteuttamisen muotona. Tukea tarvitseva oppilas voi opiskella tuen ansiosta omassa luokassaan. Choin, McCartin ja Sailorin mukaan portaittainen tukijärjestelmä mahdollistaa siirtymisen oppilaiden inklusiosta opettajien, tuen ja muiden tarpeellisten palveluiden inklusioon. Inklusio olisi siis perusarvo, jonka perusteella tuki tuodaan oppilaan luo eikä oppilasta tuen piiriin. (Choi, McCart & Sailor, 2020, s. 10.)

3.1 Yleinen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen tuen porras. Yleistä tukea voidaan antaa ilman tutkimuksia tai päätöksiä, ja sitä on tarkoitus antaa heti oppilaan tuen tarpeiden käydessä ilmi. Yleiseen tukeen sisältyviä tukimuotoja ovat

opetuksen eriyttäminen ylös- tai alaspäin, opettajien yhteistyö esimerkiksi yhteisopettajuuden merkeissä sekä opetusryhmien joustava muuntelu. Yleisessä tuessa ei ole mahdollista antaa erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta, mutta tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus ovat mahdollisia. (Opetushallitus, 2014, s. 62–63.)

Laatikainen (2011) toteaa yleisen tuen toteutuvan yleisimmin niin, että opettaja käyttää monipuolisia opetusympäristöjä, -menetelmiä ja -materiaaleja, jotta jokainen oppilas voi osallistua opetukseen ja toimintaan. Lisäksi eri aistikanavien hyödyntäminen opetuksessa on tärkeä osa yleistä tukea. Ohjeet olisi hyvä antaa suullisesti, kirjallisesti ja kuvallisesti. (Laatikainen, 2011, s. 24.) Konkreettinen esimerkki yleisestä tuesta voisi Bolingerin, Mucherahn ja Markelzin (2020) mukaan olla opettajan käyttämät eleet ja viittomat sekä positiivista ilmapiiriä rakentava puhetapa. He korostavat myös sanoittamisen merkitystä tukimuotona. (Bolinger, Mucherah & Markelz, 2020, s. 4.) Yleisen tuen toimia on monissa luokissa käytössä koulun arjessa. Usein luokanopettaja ja erityisopettaja suunnittelevat tukitoimia yhdessä.

Yleinen tuki mahdollistaa oppilaan koulunkäynnin tukemisen myös muissa kuin pelkästään oppimiseen liittyvissä asioissa. Talala (2019) neuvoo esimerkkitapauksen avulla, miten kannattaa toimia ahdistuskohtauksista kärsivän oppilaan kanssa. Hänen mukaansa oppilaan kanssa voi tehdä yhteisen toimintasuunnitelman kohtausten varalle ja suunnitelman voi kirjata Wilmaan tai muuhun vastaavaan järjestelmään yleisen tuen suunnitelmaksi. (Talala, 2019, s. 121–123.) Vastaavan toimintasuunnitelman voisi tehdä myös ADHD-oireiden vaikutusten helpottamiseksi. Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018b) esittelevät käyttäytymishoidoista kouluihin tehtyjä sovellutuksia, joiden tarkoituksena on helpottaa ADHD-oireita ja tukea koulunkäyntiä. Toimintamalleja voi toteuttaa yksilöllisesti tai kokonaisen oppilasryhmän ohjauksessa. Yleisesti koulussa käytettävät käyttäytymishoidoista sovelletut toimintamallit perustuvat Puustjärven, Voutilaisen ja Pihlakosken mukaan koulupäivän struktuuriin, ennakoitavuuteen, selkeisiin tavoitteisiin ja kannustavalla palautteella tapahtuvaan ohjaamiseen. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018b, s. 46.) Myös psyykkisesti oireilevat oppilaat hyötyvät koulupäivien struktuurista ja ennakoitavuudesta. Jos struktuuri, kuten päiväjärjestys tai oppitunnin kulku on esillä luokassa, oppilas voi itse seurata sitä.

Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018b) luettelevat ADHD-oireita lievittäviä konkreettisia tukikeinoja. He mainitsevat istumapaikan valinnan, kuulon suojaamisen, painon sylissä, mahdollisuuden liikkua, tekemisen paloittelun sopivan pituisiin jaksoihin, välittömän palautteen sekä riittävän ohjauksen. (Puustjärvi, Voutilainen, & Pihlakoski, 2018b, s. 47–48.) Serenius-

Sirve ja Berggren (2018) korostavat toimintaympäristön muokkaamista tukikeinona. Ympäristön muokkaamisessa tulee huomioida oppilaan erityistarpeet. Usein toimiva ympäristö on heidän mukaansa sellainen, jossa on mahdollisimman vähän ylimääräisiä ärsykeitä ja häiriötekijöitä. Ennakointia ja struktuuria voi tuoda ympäristössä esille esimerkiksi kuvallisella päiväjärjestyksellä. Serenius-Sirven ja Berggrenin mukaan erityisesti siirtymätilanteiden huolellinen ennakointi on avainasemassa ADHD-oireiden helpottamisessa. (Serenius-Sirve & Berggren, 2018, s. 71–72.) Nämä keinot ovat yleisesti toimivia tukimuotoja lähes kaikille oppilaille, riippumatta siitä tarvitsevatko he tukea vai eivät. Keinoja voi hyödyntää myös koko luokan ohjauksessa ja opetuksessa.

Yleisen tuen suunnitelma voi olla myös oppimissuunnitelma. Paccaud ja Luder (2017) korostavat henkilökohtaisen oppimissuunnitelman merkitystä inklusiivisen opetuksen osana. Heidän mukaansa oppimissuunnitelmaan tulisi sisällyttää pitkän aikavälin tavoitteita ja välitavoitteita. Myös opetettavien asioiden mukautus ja opetusmenetelmät olisi hyvä kirjata oppimissuunnitelmaan. Paccaud ja Luder saivat tutkimuksessaan selville, että tarkasti asetetut välitavoitteet ovat laadukkaampia kuin pitkän aikavälin tavoitteet. Heidän tuloksensa osoittavat myös tukea tarjoavan opettajan koulutuksella olevan merkitystä oppilaalle asetettujen tavoitteiden laadussa. (Paccaud & Luder, 2017, s. 208, 220.) Erityisopettaja saattaa asettaa erilaisia tavoitteita, kuin luokanopettaja. Erityisopettajan asettama tavoite voi liittyä esimerkiksi keskittymisen ylläpitämiseen tai kouluun tulemiseen.

3.2 Tehostettu tuki

Tehostettua tukea tulee perusopetuslain 16 a pykälän mukaan tarjota oppilaalle, jos hän tarvitsee oppimisessa tai koulunkäynnissä joko säännöllistä tukea tai useampaa tukimuotoa samaan aikaan. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle tehdyn oppimissuunnitelman mukaan. Lain mukaan tehostetun tuen aloittamista ja järjestämistä käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilaalle tehdyn pedagogisen arvion perusteella. (Finlex, Perusopetuslaki.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) ohjataan tehostetun tuen antamista. Tehostetun tuen tulee olla oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan järjestettyä, niin laadultaan kuin määrältään. Tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäkestoisempaa, kuin yleinen tuki ja se tulee suunnitella kokonaisuutena. Annettu tuki suunnitellaan ja kirjataan oppimissuunnitelmaan. OPS:n mukaan tehostettuun tukeen ja oppimissuunnitelmaan liittyy vahvasti myös ohjauksen näkökulma. Oppimissuunnitelmassa ja pedagogisessa arviossa voi olla osa, joka käsittelee oppilaan

saaman ohjauksen riittävyttä ja vaikutuksia sekä oppilaan ohjauksen tarvetta tulevaisuudessa. (Opetushallitus, 2014, s. 62–63.) Tuen suunnitelman kirjaaminen on oleellista oppilaan, opettajien ja huoltajien kannalta, sillä tehostettu tuki vaatii yhteistyötä koulun ja kodin välillä.

Huhtasen (2011) mukaan pedagoginen arvio on moniammatillisessa yhteistyössä luotava arvio oppilaan tilanteesta ja tuen tarpeista. Arvion tekemiseen osallistuvat ne opettajat ja ammattilaiset, joille oppilaan asia kuuluu. Huhtasen mukaan pedagogiseen arvioon liittyy oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaan tarvitsema tuki hänen yksilöllisten tarpeidensa pohjalta suunniteltuna. Huhtanen korostaa, että oppimissuunnitelmassa tarkoituksena on kuvailla oppilaan opiskelua, tavoitteita ja ohjausta. Lisäksi oppimissuunnitelmaan kirjataan perusteet oppimissuunnitelman tarpeelle, aiempi oppiminen, oppilaan vahvuuksia, mihin asioihin tai taitoihin oppilas tarvitsee tukea, konkreettiset tukitoimenpiteet sekä arvioinnin ja seurannan suunnitelma. (Huhtanen, 2011, s. 109, 123–124.) Takalan (2016a) mukaan pedagogiseen arvioon kirjataan, miksi tehostettu tuki nähdään oppilaalle tarpeellisenä. Lisäksi kirjataan aiemmin käytetty tukimuodot kuten tukiopetus, eriyttäminen, luokassa tehdyt järjestelyt ja esimerkiksi avustajapalvelut. (Takala, 2016a, s. 26.)

Huhtanen (2011) korostaa tehostetun tuen roolia väliportaana ja mahdollisuutena suunnanmuutokseen ennen erityiseen tukeen tai erityisopetukseen siirtämistä. Niin oppilaalla, opettajalla kuin huoltajillakin on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Huhtasen mukaan tehostetun tuen porras on ikään kuin näytön paikka paitsi oppilaalle, myös opettajalle ja koululle oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa ja pedagogisten toimintatapojen kehittämisessä. Tehostetun tuen muotoja hänen mukaansa ovat eriyttäminen, samanaikaisopetus, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Huhtanen kuvailee eriyttämistä oppimisen yksilöintinä oppilaan valmiuksien, lahjakkuuksien, kykyjen, kehitystason sekä ympäristön avulla. Eriyttämisen voi toteuttaa yksinöisesti tai ryhmäkohtaisesti käyttämällä sellaisia opetusmenetelmiä, jotka huomioivat oppilaiden tuen tarpeet. Huhtasen mukaan eriyttämisessä yksilöidään myös oppimistavoitteet ja opittavat sisällöt. Eriyttämisen konkreettisiksi keinoiksi hän listaa esimerkiksi ryhmittäytymisratkaisut, istumajärjestyksen, oppimisvälineiden ja apuvälineiden käytön, kotitehtävien määrän mukauttamisen ja suulliset kokeet. (Huhtanen, 2011, s. 112–113.) Rosen ja Howleyn (2007) mukaan eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa jo suunnitteluvaiheessa huomioon oppilaiden vaihtelevat tarpeet ja oppimisen mahdollistamisen monella eri tasolla. Eriyttäminen tapahtuu ainakin eritasoisten tehtävien, eri tahdissa etenevän opetuksen ja monenlaisten opetusresurssien avulla. Rose ja Howley kuitenkin

korostavat, että pelkkä helpompien tehtävien antaminen ei ole eriyttämistä, vaan eriytetyt tehtävät tulee suunnitella oppilaskohtaisesti. He lainaavat Lewisin (1992) suunnittelemia eriyttämisen tapoja, joita ovat esimerkiksi sisällön, etenemistahdin, oppimistavan ja opetustavan eriyttäminen. (Rose & Howley, 2007, s. 19–20.)

Huhtanen (2011) kuvailee tukiopetusta tehostetun tuen yksilöllisempänä mallina. Tukiopetuksessa oppilas saa yksilöllisiä tehtäviä ja yksilöllistä ohjausta, jotta häntä voidaan tukea tilapäisesti vaikeiden asioiden oppimisessa. Tukiopetusta tarjotaan myös, jos oppilas on syystä tai toisesta jäänyt jälkeen oppimisessaan. Huhtasen mukaan tukiopetus järjestetään useimmiten oppituntien ulkopuolella. Oppilas, jolla on vähäisiä vaikeuksia oppimisessa tai sopeutumisessa on oikeutettu osa-aikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta vastaa erityisopettaja, joka voi antaa erityisopetusta yksilöllisesti tai pienryhmässä erillisessä tilassa tai samanaikaisopetuksena oppilaan omassa luokassa. Osa-aikainen erityisopetus astuu yleensä kuvioihin siinä vaiheessa, kun tukiopetus ei enää riitä. (Huhtanen, 2011, s. 121–123.)

3.3 Erityinen tuki

Erityisestä tuesta säädetään perusopetuslain 17 pykälässä. Erityiseen tukeen sisältyy erityisopetusta sekä muuta tarpeellista tukea. Erityisopetus tulee järjestää opetuksen järjestämisen edellytykset ja oppilaan etu huomioon ottaen opetuksen yhteydessä, kokonaan tai osittain erityisluokalla tai esimerkiksi sairaalakoulussa. Lain mukaan erityistä tukea varten opetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen päätös pedagogisen selvityksen pohjalta. Pedagoginen selvitys on oppilaan opetuksesta vastaavien henkilöiden - käytännössä opettajien - ja oppilashuollon ammattilaisten tekemä selvitys oppilaan edistymisestä, aiemmin saadusta tehostetusta tuesta, oppilaan kokonaistilanteesta ja tarvittaessa sitä täydennetään psykologin tai lääketieteen asiantuntijan lausunnolla. Lain mukaan erityisen tuen päätöksen voi tehdä myös ilman tehostetun tuen antamista ja pedagogista selvitystä, jos oppilaalla on sellainen vamma, sairaus, kehitysviivästyminen tai tunne-elämän häiriö, joka estää opetuksen antamisen muuten. (Finlex, Perusopetuslaki.) Psykykinen häiriö voi olla perusteena erityiseen tukeen siirtämiselle silloin, kun se vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen heikentävästi.

Oppilas siirretään erityiseen tukeen pedagogisen selvityksen perusteella. Puustjärven, Voutilaisen ja Pihlakosken (2018b) mukaan pedagogisessa selvityksessä voi hyödyntää tietoa, jota oppilaasta on kerätty diagnostisen arvion aikana. Pedagogiseen selvitykseen voi esimerkiksi kir-

jata konkreettisia asioita, jotka vaikuttavat oppilaan keskittymiskykyyn. Lisäksi oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, johon kirjataan tuen tarve, konkreettiset tukimuodot, pedagogiset menetelmät ja tavoitteet. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018b, s. 47.) Huhtanen (2011, s. 107) lisää, että HOJKS:n laatimisessa on kuultava myös oppilasta ja huoltajaa tai huoltajia. Takalan (2016a) mukaan pedagogiseen selvitykseen kirjataan tehostetun tuen aikana käytössä olleet tukimuodot, sekä miksi tehostettu tuki ei enää ole oppilaalle riittävää. Erityiseen tukeen siirryttäessä on aiheellista ottaa mukaan psykologin ja erityisopettajan tekemät testit ja pyytää konsultaatiota oppilashuoltoryhmältä. Selvitykseen kirjataan myös tarvittavat tukitoimet oppilaan kehityksen tukemista ajatellen. Takalan mukaan HOJKS:n tekemiseen osallistuvat oppilaan ja vanhempien lisäksi kaikki oppilaan opettajat. HOJKS:n kirjataan aiemmin mainittujen asioiden lisäksi mahdolliset yksilöllistetyt oppiaineet, tavoitteet ja arviointi. Jos oppilas saa jotakin terapiaa, myös terapeutin tavoitteet ja osuus kirjataan. (Takala, 2016a, s. 28.)

Vuoden 2013 Veturi-hankkeessa kartoitettiin erityisen tuen järjestämiseen ja opetukseen vaikuttavia tekijöitä. Kartoituksen mukaan opetuksen järjestämiseen vaikuttavat oppilaan yksilölliset tarpeet, koulun käytännöt ja resurssit. Kartoituksen vastaajat olivat järjestäneet erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen esimerkiksi eriyttämällä, tai integroimalla oppilas vertaisryhmään. Oppilaan opetus tapahtuu siis osittain integroituna, eli sekä omassa yleisopetuksen ryhmässä että pienryhmässä. (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2013, s. 33) Erityisessä tuessa ovat käytettävissä tehostetun tuen yhteydessä kuvaillut tukimuodot sekä erityisopetus. Kokko ja muut (2013) selvittivät Veturi-hankkeessa myös tukimuotojen toteuttamista. Hankkeessa kartoitetut erityisen tuen muodot olivat eriyttäminen, samanaikaisopettajuus tai yhteisopettajuus, joustava ryhmittely, ryhmäkokojen muutokset, kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivätoiminta, oppilaanohjaus, oppilashuollon antama tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut, ohjaus- ja tukipalvelut sekä kokoaikainen erityisopetus. Muut tukimuodot ovat käytettävissä kaikilla tuen portailla, paitsi kokoaikainen erityisopetus, jonka saaminen vaatii erityisen tuen päätöksen. Kartoituksen mukaan tukimuodoista parhaiten toteutuivat eriyttäminen, kokoaikainen erityisopetus sekä avustajapalvelut. (Kokko ym. 2013, s. 37–39.) Joustava ryhmittely yhteisopettajuuden avulla ja osa-aikainen erityisopetus ovat haastattelujeni perusteella kouluissa paljon käytettyjä tukimuotoja.

Yksi erityisen tuen tukimuodoista on oppilaan ohjaus. OPS:n (Opetushallitus, 2014, s. 62) mukaan oppilaan ohjauksen tarpeet, tavoitteet ja toimintatavat voidaan kirjata HOJKS:n. Puukari ja Parkkinen (2017) esittelevät kolme ohjausmallia oppilaan opintojen tueksi: *opintopolkumalli*,

holistinen oppilaskeskeinen ohjausmalli ja laaja ohjausmalli. Heidän mukaansa nämä mallit tukevat ohjauksen kokonaiskuvan hahmottamista ja ohjauksen suunnittelua sekä selkiyttävät oppilaan ohjaukseen osallistuvien ammattilaisten eri rooleja ja tehtäviä. Opintopolkumalli koostuu Puukarin ja Parkkisen mukaan viidestä vaiheesta, jotka ohjaavat oppilaan etenemistä koulupolulla. Vaiheet etenevät kronologisessa järjestyksessä. Puukarin ja Parkkisen opintopolkumallin ensimmäinen vaihe on *ohjaus ennen opintoja*, joka käsittää esimerkiksi uuteen kouluun tutustumisen etukäteen sekä erilaiset neuvot ja ohjeet, joita oppilaalle annetaan ennen koulun alkua. Ensimmäisen vaiheen tarkoitus on helpottaa koulun aloittamista tai nivelvaiheiden siirtymäkohtia. Puukarin ja Parkkisen mukaan nivelvaiheissa ja ennen koulun aloittamista on suotuisaa, että erityisen tuen oppilaan asioita käsitellään tarkasti. (Puukari & Parkkinen, 2017, s. 24.) Alkuopetukseenkin saattaa tulla oppilaita, joilla on jo esiopetuksessa tehty erityisen tuen päätös, ja on tärkeää, että esiopetuksesta kerrotaan lapsen tuen tarpeesta ja tukimuodoista uudelle opettajalle koulussa.

Puukarin ja Parkkisen (2017) opintopolkumallissa toinen vaihe on opintojen alussa tapahtuva ohjaus, jota seuraa opintojen aikainen ohjaus. Opintojen alun ohjaukseen voivat osallistua opettajat, koulun henkilökunta ja vaikkapa vanhempien luokkien kummioppilaat. Myös opintojen aikaan ohjaukseen osallistuu koko koulu. Puukarin ja Parkkisen mukaan erityisen tuen oppilaiden kohdalla erityisopettajien rooli ohjaajina on äärimmäisen tärkeä. Erityisopettajat voivat ohjata oppilasta, mutta he voivat myös auttaa muita ammattilaisia ja olla mukana ohjauksen yhteistyön suunnittelussa. Lisäksi Puukarin ja Parkkisen opintopolkumallissa ovat opintojen lopussa annettava ohjaus ja opintojen jälkeen annettava ohjaus, mutta ne eivät koske alkuopetuksen oppilaiden ohjausta. (Puukari & Parkkinen, 2017, s. 24–25.)

Puukari ja Parkkinen (2017) esittelevät holistisen ohjausmallin, jossa ohjaus jaetaan kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla on heidän mukaansa opettajat ja muut työntekijät, jotka ovat oppilaan kanssa tekemisissä päivittäin. Toisella tasolla he mainitsevat koulun erikoistuneen henkilöstön, esimerkiksi terveydenhoitajan ja koulupsykologin. Kolmannella tasolla Puukarin ja Parkkisen mallissa ovat koulun ulkopuoliset ohjaus- ja neuvontapalvelut, esimerkiksi eri terapeutit. Heidän mukaansa holistinen malli parhaimmillaan luo koko moniammatilliselle ohjaustiimille yhteiset toimintamallit ja ajattelutavat. (Puukari & Parkkinen, 2017, s. 27–28.) Kaikkien tasojen ohjausta hyödynnetään psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa, eniten ohjausta toteuttavat erityisopettaja, luokanopettaja ja avustaja. Koulupsykologin ja -kuraattorin ohjausta ja tukea on saatavilla vaihtelevasti.

Reuterswärd ja Hylander (2017) avaavat moniammatillisuuden käsitettä. Heidän mukaansa moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään voi kuulua kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, koulu-psykologi, sosiaalityöntekijä, koulukuraattori ja erityisopettaja. Reuterswärd ja Hylander korostavat moniammatillisen tiimin merkitystä oppilaiden kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Moniammatillisen työn tavoitteena on tukea ja edistää oppilaiden oppimista, kehitystä ja terveyttä. (Reuterswärd & Hylander, 2017, s. 253–254.) Kokko ja muut (2013, s. 42) lisäävät myös henkilökohtaiset avustajat, koulunkäynnin ohjaajat ja tulkit osaksi moniammatillista työyhteisöä. Veturi-hankkeen kartoituksessa selvisi, että vakavasti psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettajia tukevat useimmin kuraattori, terveydenhoitaja, rehtori, psykologi ja huoltaja(t) (Kokko ym. 2013, s. 48). Erityisopettajien kokemusten mukaan moniammatillinen tuki on tärkeää ja merkityksellistä oppilaan hyvinvoinnin kannalta, mutta usein sen toteutumisessa on haasteita.

3.4 Erityisopettajan työnkuva koulussa

Lahtisen (2015) mukaan erityiskasvatuksen ammattialaan kuuluvat opetus, hallinto, suunnittelu ja tutkimus. Suurin osa erityiskasvatuksen ammattilaisista tekee työtään peruskoulussa yleisopetuksen erityisopettajana tai erityisluokanopettajana. Lahtisen mukaan erityisopetuksen toimintatapojen pohjana ovat lainsäädäntö, voimassa oleva opetussuunnitelma, koulutuspolitiikka, ideologiat, erityisopetuksen käytössä olevat resurssit sekä erityisopettajan omat näkemykset ja kokemukset hyvistä toimintamalleista. Nykyään toimintatapoihin vaikuttaa myös kolmiportaisen tuen järjestelmä. (Lahtinen, 2015, s. 154, 163.) Takala (2016b) jakaa erityisopetuksen luokkamutoiseen ja luokattomaan. Luokaton erityisopetus toteutetaan yleensä laaja-alaisena tai osa-aikaisena erityisopetuksena, jolloin yleisopetuksen oppilas saa osan opetuksesta erityisopetuksena. (Takala, 2016b, s. 49–50.) Tutkimukseeni osallistuneista erityisopettajista suurin osa toimi laaja-alaisena erityisopettajana, eli luokattomassa erityisopetuksessa.

Huhtanen (2011) mainitsee erityisopettajien roolista tuen suunnittelijoina ja toteuttajina. Hänen mukaansa erityisopettajan ammattitaitoa tarvitaan varsinkin tuen tarpeiden selvittämisessä ja tukimuotojen suunnittelussa. Lisäksi erityisopettajan vastuulla on esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen tarjoaminen. (Huhtanen, 2011, s. 122–123.) Ojan (2012, s. 56) mukaan erityisopettajan rooli korostuu tehostetussa tuessa, sillä erityisopettaja on usein se, joka tarjoaa yksilöllisempää ja vahvempaa tukea. Takalan (2016c) mukaan osa-aikaista tai laaja-alaista erityisopetusta tarjoaa useimmiten laaja-alainen erityisopettaja. Yleensä laaja-alaisessa erityisopetuksessa keskitytään oppimisvaikeuksiin kuten lukemisen haasteisiin tai matematiikan vaikeuteen.

Erityisopetusta on Takalan mukaan mahdollista antaa joko yksittäiselle oppilaalle tai pienryhmälle. Myös yhteisopetus on yksi osa-aikaisen erityisopetuksen muoto. (Takala, 2016c, s. 61, 63–64.)

Laatikainen (2011) korostaa yksilöllisen ja pienryhmäopetuksen rooleja tukimuotoina. Pienryhmäopetukseen osallistuu yleensä 2–4 oppilasta, ja erityisopettaja pitää tunnin erillisessä tilassa. Erityisopettaja pystyy antamaan yksilölliset tehtävät ja ohjeet. Pienryhmässä oppilaalla on parempi mahdollisuus keskittyä. Laatikaisen mukaan erityisopettajan on tärkeää antaa myös yksilöllistä opetusta niille, jotka sitä tarvitsevat. Oppilaan tuen tarve saattaa olla niin monimuotoinen, että hän tarvitsee aikuiselta yksilöllistä huomiota ja opetusta. (Laatikainen, 2011, s. 43–44.) Haastatteluideni perusteella todella monet psyykkisesti oireilevat oppilaat ovat usein erityisopettajan kanssa pienemmässä ryhmässä. Oireileva oppilas saatetaan tuoda erityisopettajan luokkaan kesken tunninkin, jos oppiminen ja oleminen omassa luokassa ei onnistu.

Sundqvist, Aarnos ja Ström (2020) kirjoittavat erityisopettajan konsultoivasta roolista. Useimmiten luokanopettajien ja aineenopettajien konsultointi tapahtuu erityisopettajan oman opetuksen rinnalla. Konsultaatio tarkoittaa kahden eri asiantuntijan välistä keskustelua, joka yleensä syntyy jonkin ongelman ratkaisemisen tarpeesta. Erityisopettajan antaman konsultaation tavoitteena on tukea oppilaita opettajien tukemisen kautta. (Sundqvist, Aarnos & Ström, 2020, s. 105, 107.) Sundqvist, von Ahlefeld Nisser ja Ström (2014) vertailivat Suomen ja Ruotsin erityisopetusjärjestelmiä konsultaatiokulttuurin osalta. Heidän mukaansa molemmissa maissa on vaihtelua ja puutteita siinä, miten paljon opettajankoulutukseen sisältyy kursseja kommunikaatiosta ja konsultaatiosta. Konsultaation käsitettä tulisi heidän mukaansa tarkastella ja opettaa laajemmin, jotta opettajat voisivat hyödyntää konsultaatiota mahdollisimman hyvin. Sundqvistin ja muiden mukaan konsultaatioon liittyy olennaisesti yhteistyö ja kommunikaatio. Erityisopettajat konsultoivat myös oppilaita, vanhempia, rehtoria ja muiden alojen ammattilaisia. Sundqvist ja muut ehdottavat, että erityisopettajien tekemää konsultaatiota tulisi sen laajuuden vuoksi kuvailla dialogina, jonka tavoitteena on parantaa tukea tarvitsevien oppilaiden tilannetta. Konsultaatio pitäisi selkeästi mainita koulutusta ohjaavissa dokumenteissa osana erityisopettajan työkuva. (Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström, 2014, s. 306–308.) Konsultaatio tapahtuu usein koulupäivän aikana esimerkiksi välitunneilla. Useimmiten luokanopettaja pyytää konsultaatiolla vinkkejä oppilaiden tukemiseen erityisopettajalta.

Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat (n=8) toimivat suurimmaksi osaksi laaja-alaisina erityisopettajina, yksi toimi erityisluokanopettajana. Haastattelujen perusteella erityisopettajan työnkuvaan kuuluvat pääasiassa opettaminen, tuen suunnittelu ja järjestäminen sekä konsultointi. Laaja-alaiset erityisopettajat opettavat yleensä pientä ryhmää tai yksittäistä oppilasta tukiopetuksen tai osa-aikaisen erityisopetuksen nimissä. Joskus tukeminen tapahtuu luokassa yhteisopettajuuden toimintamalleja noudattaen. Erityisopettajat suunnittelevat opettamiensa oppilaiden, ja joskus muidenkin oppilaiden tukea yhdessä luokanopettajan tai koulupsykologin kanssa. Suurin osa konsultaatiosta tapahtuu haastattelujen mukaan luokanopettajan ja erityisopettajan välillä oppilaiden tukemiseen liittyvistä asioista. Lisäksi erityisopettajat konsultoivat koulupsykologia ja koulukuraattoria.

4 Inklusio

Tässä luvussa käsittelen inklusiota ja sen toteutumista koulussa, sekä yhteisopettajuutta osana inklusiivista koulua. Aluksi määrittelen inklusion käsitettä tämän tutkimuksen kannalta, sekä kuvailen inklusion historiaa lyhyesti. Lopuksi kuvailen yhteisopettajuutta inklusiossa ja inklusiivisena tutkimuotona.

4.1 Inklusion käsite ja tausta

Mikolan (2012) mukaan kansainvälisesti inklusiolla on muutamia yhteisiä piirteitä. Yksi niistä on lasten tasapuolinen mahdollisuus päästä omaan asuinalueen mukaiseen lähikouluunsa. (Mikola, 2012, s. 11.) Yksinkertaistettuna inklusio ja lähikouluperiaate siis kulkevat käsi kädessä. Inklusio on kuitenkin paljon muutakin, kuin pelkkä lähikouluperiaate. Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, s. 18) mukaan inklusioperiaate ohjaa perusopetuksen kehittämistä.

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) kirjoittavat, että inklusio pohjautuu Salamancan erityisopetuksen kongressin sopimukseen vuodelta 1994. Sopimuksen allekirjoitti 92 maata ja 25 kansainvälistä järjestöä (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15.) Salamancan sopimuksessa (Unesco, 1994) sitoudutaan kaikkien yhteiseen kouluun (*education for all*) ja koulutuksen tarjoamiseen kaikille lapsille. Sopimuksen perusajatus on, että jokaisella lapsella on perustavanlaatuinen oikeus koulutukseen ja opetukseen. Jokaisella lapsella on sopimuksen mukaan yksilölliset luonteenpiirteensä, kiinnostuksen kohteensa, kyvyt ja oppimisen tarpeet. Koulujärjestelmän tulee huomioida tämä yksilöllisyys, ja myös erityisopetusta tarvitsevilla lapsilla on oikeus päästä tavalliseen kouluun. Sopimuksen mukaan inklusiiviset koulut ovat tärkeässä roolissa syrjinnän ehkäisyssä ja inklusiivisen yhteiskunnan rakentamisessa. (Unesco, 1994, s. viii-ix.)

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) määrittelevät inklusiota ekskluusion, segregaaion ja integraation kautta. Ekskluusio tarkoittaa ulossulkemista, segregatio eristämistä, esimerkiksi opetuksen ulkopuolelle jättämistä tai lapsen siirtämistä erityiskouluun. Inklusiota voi Takalan ja muiden mukaan pitää näiden vastakohtana. Välissä on vielä integraatio, joka Takalan ja muiden mukaan tarkoittaa erityisopetuksen oppilaan siirtämistä osa-aikaisesti yleisopetuksen luokkaan. Heidän mukaansa inklusiossa oppilaan mahdollinen tuen tarve ei määrää hänen koulupaikkaansa, vaan opetus toteutetaan niin, että jokaisella on mahdollisuus osallistua opetukseen ja oppia. Takala ja muut huomauttavat, että inklusion perusta on lapsen oikeuksissa, tasa-arvossa

ja yhdenvertaisuudessa, eikä se tarkoita vain erityisopetuksen oppilaita. Heidän mukaansa inklusio on tapa, jolla koulua organisoidaan ja muutetaan. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15–16.) Shogren, McCart, Lyon ja Sailor (2015) kuvailevat inklusion kehittymistä ajan kuluessa kolmessa aallossa. Ensimmäinen aalto keskittyi paikkaan, jossa oppiminen tapahtuu, eli käytännössä ensimmäinen aalto edesauttoi segregaaation purkamista. Heidän mukaansa toisessa aallossa huomio siirtyi siihen, miten oppilaat oppivat. Käytännön tasolla kyse oli tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja tukemisesta yhteisopettajuuden kautta ja eriyttämällä. Kolmas ja viimeisin aalto on Shogrenin ja muiden mukaan nostanut keskiöön kysymyksen siitä, mitä oppilaat oppivat, ja miten kaikilla olisi mahdollisuus oppia opetussuunnitelman mukaiset asiat. (Shogren, McCart, Lyon & Sailor, 2015, s. 179.)

Inklusiota voi määritellä myös pedagogiikan kautta. Florian ja Beaton (2017) määrittävät inklusiivisen pedagogiikan pedagogiseksi lähestymistavaksi oppilaiden eroavaisuuksiin. He näkevät inklusiivisen pedagogiikan ikään kuin vastauksena siihen, että oppilailla on erilaisia tarpeita, joihin opetuksen tulee reagoida yksilöllisellä tuella kuitenkin kohtelematta oppilaita eriarvoisesti. Florian ja Beaton korostavat, että jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua tunnille ja tunnilla heille itselleen mielekkäällä tavalla. He toteavat, että inklusiivinen pedagogiikka ja oppilaiden osallistaminen vaatii oppilaiden kuuntelemista. (Florian & Beaton, 2017, s. 870–871, 883.) Inklusio voi toimia myös sosiaalisen inklusion kautta. Benstead (2019) esittää, että sosiaalisella inklusiolla olisi positiivinen vaikutus tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistuloksiin. Sosiaaliseseen inklusioon panostaminen tukee tukea tarvitsevien oppilaiden positiivisia ihmissuhteita, opetukseen osallistumista ja antaa mahdollisuuksia kokea onnistumisia oppimisessa. (Benstead, 2019, s. 35.) Oliverin (2008, s. 82) mukaan myös koulun yhteisöön kuulumisen tunne on osa inklusiota.

Björnin, Savolaisen ja Jahnukaisen (2017) mukaan yksi Suomen koulujärjestelmän perusominaisuuksista on koko ikäluokan kouluttaminen mahdollisimman pitkälle, riippumatta oppilaan mahdollisesta vammasta, haasteista tai sairaudesta. He käyttävät koko ikäluokan kouluttamisesta englanninkielistä termiä *education for all*. Björnin ja muiden mukaan tällaisen kaikkien yhteisen koulun rakentaminen on ollut monivaiheinen, pitkä prosessi, jonka yksi merkittävin tapahtuma on 1970-luvun siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseen peruskouluun. Heidän mukaansa se on osaltaan vaikuttanut esimerkiksi nykyisen erityisopetuksen ja oppilashuollon muotoutumiseen. Erityisopettajien ja oppilashuollon kentät yhdistyvät tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisessa. (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017, s. 32–33.)

Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) huomauttavat, että inklusion toteuttamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, ja että siihen tarvitaan resursseja. Heidän mukaansa tarpeellisia resursseja ovat esimerkiksi pienemmät luokkakoot, koulunkäynnin ohjaajien hyödyntäminen, erityisopettajan tai resurssiopettajan tuki ja yhteisopettajuus. Lisäksi Takalan ja muiden mukaan inklusion onnistuminen vaatii muutoksia koulun toimintakulttuurissa, moniammatillista yhteistyötä ja jokaisen sitoutumista inklusioon. He korostavat, että inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen perustana on koulutuksen tasa-arvoisuus. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 35–37.) Shogren ja muut (2015) korostavat tutkimustulostensa perusteella koulun johdon ja alueellisen johdon merkitystä inklusion onnistumisessa. Alueellinen johto voi heidän mukaansa tarjota mahdollisuuksia koulun henkilökunnan ammatilliseen kasvuun. Rehtori taas voi toimia inklusion mahdollistajana ja eteenpäin viejänä oman asenteensa ja sitoutuneisuutensa kautta, sekä jakamalla resursseja inklusio huomioiden. (Shogren ym. 2015, s. 182.)

Kozleskin, Yun, Satterin, Francisin ja Hainesin (2015) tutkimuksen mukaan rehtorin asenteella ja roolilla on suuri merkitys opettajien asenteeseen ja inklusion edistämiseen. Heidän tutkimuksessaan tärkeäksi osoittautui rehtorin toimiminen ikään kuin roolimallina opettajille. Heidän mukaansa rehtori voi osoittaa mallia omalla toiminnallaan, auttaa luomaan toimivia ja vahvoja yhteistyösuhteita, sekä palkata osaavaa henkilökuntaa toteuttamaan inklusiota. (Kozleski, Yu, Satter, Francis & Haines, 2015, s. 217.) Myös Santos, Sardinha ja Reis (2016) korostavat opettajan asennetta inklusiota kohtaan. Heidän mukaansa inklusiivisessa luokassa opettaminen vaatii jokaisen yksilön ja erilaisten tarpeiden, mahdollisuuksien ja haasteiden syvällistä hyväksymistä. Santos ja muut huomauttavat, että luokan ilmapiirillä on suuri merkitys inklusiivisten toimintatapojen kehittämisessä ja niiden onnistumisessa. Jokaisella oppilaalla tulisi olla luokassa turvallinen olo. (Santos, Sardinha & Reis, 2016, s. 950.)

Salamancan sopimuksen (Unesco, 1994) mukaan inklusiivisen koulun peruseriaate on, että kaikkien lasten tulisi oppia yhdessä riippumatta vaikeuksista tai eroavaisuuksista. Inklusiivisen koulun tulee tunnistaa oppilaiden vaihtelevat tarpeet ja huomioida ne kaikessa koulun toiminnassa. (Unesco, 1994, s. 11–12.) Rose ja Howley (2007) korostavat luokkahuoneen merkitystä inklusion toteuttamisessa. Heidän mukaansa sisustus, huonekalujen asettelu, istumajärjestys, erityiset työskentelypisteet, näyttöjen ja taulujen sijoittelu sekä turhien ärsykkeiden vähentäminen ovat tärkeitä tekijöitä oppilaiden osallistamisessa ja inklusiossa. Pöytien, tuolien, hyllyjen ja vaikka käsityövälineiden sijoittaminen vaikuttaa siihen, miten oppilaat hahmottavat tilan ja löytävät oman paikkansa. Rosen ja Howleyn mukaan selkeät paikat ja asettelut voivat auttaa

rajaamaan luokan eri osia. Joillekin oppilaille voi olla tärkeää, että oma paikka on nimetty kaikkia eri tilanteita varten. On oma pulpetti ja tuoli, sekä mahdollinen oma tuokiopaikka matolla tai sohvalla. Myös hiljainen, rajattu tila rauhoittumiselle on osa inklusiivista luokkahuonetta. (Rose & Howley, 2007, s. 56–57.) Oppimisympäristön järjestelyillä on tärkeä rooli myös tuen toteutumisessa.

Rosen ja Howleyn (2007) mukaan säännöillä ja rutiineilla on merkittävä rooli inklusiivisessa luokassa. Säännöt ja rutiinit luovat turvallisuuden tunnetta. Sääntöihin ja rutiineihin voi heidän mukaansa sisältyä esimerkiksi tietynlainen tapa jonottaa ja odottaa omaa vuoroa, työrauhan antaminen muille sekä omien tavaroiden ja oman paikan siistiminen koulupäivän päätteeksi. Rosen ja Howleyn mukaan inklusiivisessa luokassa sääntöjä ja rutiineita laatiessa on hyvä ottaa huomioon erityistarpeet ja tarvittaessa suunnitella niitä oppilaskohtaisesti. (Rose & Howley, 2007, s. 58–59.) Useat haastateltavat korostivat struktuurin, rutiinien ja ennakkoinnin merkitystä koulupäivien sujuvuuden takaamiseksi.

4.2 Yhteisopettajuus inklusiivisena tukimuotona

Pulkkinen, Ahtiainen ja Malinen (2017) mukaan opettajien keskinäinen yhteistyö on tärkeä osa tuen järjestämistä kaikilla tuen tasoilla. Yhteisopettajuus voi helpottaa oppilaiden tuen tarpeen huomaamista, tuen suunnittelua ja arviointia. Tuki on myös helpompi järjestää oppilaan omassa luokassa yhteisopettajuuden keinoja hyödyntämällä. (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28.) Yhteistyö ja yhteisopettajuus keventävät yhden opettajan taakkaa, kun asioita voi suunnitella ja pohtia yhdessä toisen ammattilaisen kanssa.

Kozleski ja muut (2015, s. 223) toteavat tutkimuksensa perusteella, että inklusioon kuuluu olennaisesti koko koulun yhteinen osallistuminen tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Chitiyo ja Brinda (2018) kirjoittavat, että inklusio lisää opettajien yhteistyön tarvetta. Heidän mukaansa monet koulut ovat ratkaisseet tämän yhteistyön tarpeen siirtämällä erityisopettajia yleisopetukseen yhteisopettajuuden toteuttamiseksi. (Chitiyo & Brinda, 2018, s. 38.) Santos ja muut (2016) kirjoittavat artikkelissaan, että luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön, yhteisopettajuuden, yhtenä tavoitteena on tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksellinen ja sosiaalinen inklusio. Yhteisopettajuuden kautta on heidän mukaansa mahdollista ottaa huomioon tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet, hyödyntää heidän kykyjään parhaalla mahdollisella tavalla sekä auttaa heitä itsenäistymään. (Santos, Sardinha & Reis, 2016.)

Chitiyo ja Brinda (2018) avaavat erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuutta toiminnan kautta. Heidän mukaansa opettajien tulisi suunnitella ja toteuttaa opetus, ohjaus, luokan hallinta ja oppilaiden arviointi yhteistyössä. Chitiyon ja Brindan mukaan luokanopettaja on päävastuussa opetettavasta sisällöstä ja siitä, miten opetetaan, erityisopettaja taas mahdollistaa oppilaiden oppimisen mukautuksilla, eriyttämisellä ja tarjoamalla tukea. He korostavat opettajien yhteisopettajuusvalmiuksien merkitystä. Yhteisopettajuuden harjoittelu ja toteuttaminen edistävät sellaisten opetustapojen käyttöä, jotka tukevat kaikkia oppilaita mahdollisimman hyvin. (Chitiyo & Brinda, 2018, s. 39, 48.) Sweigart ja Landrum (2015) korostavat yhteisopettajuuden edun olevan aikuisten määrän lisääntymisessä. Kun opettajia tai aikuisia on enemmän kuin yksi, oppilailla on heidän mukaansa mahdollisuus yksilöllisempään tai pienryhmissä tapahtuvaan ohjaukseen, aikuiset ehtivät paremmin reagoida ja vastata oppilaille, oppilaat saavat enemmän palautetta ja oppilaiden käyttäytymistä on mahdollista seurata ja ohjata tarkemmin. (Sweigart & Landrum, 2015, s. 23.) Riittävä aikuisten määrä on avainasemassa myös psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa.

Huhtanen (2011) mainitsee samanaikaisopetuksen yhtenä tehostetun tuen muotona. Hänen mallissaan samanaikaisopettajina toimivat aineen- tai luokanopettaja ja erityisopettaja, jotta saatavilla on mahdollisimman paljon ammattitaitoa ja erityisosaamista. Huhtanen korostaa samanaikaisopetuksen koostuvan yhteisestä suunnittelusta ja arvioinnista, ei pelkästään samassa luokkatilassa samaan aikaan olemisesta. Hänen mukaansa samanaikaisopetusta voi toteuttaa myös rinnakkaisopetuksena, jolloin erityisopettaja ja luokanopettaja opettavat samoja asioita eri tiloissa. Usein erityisopettajalla on opetettavanaan pienryhmä. (Huhtanen, 2011, s. 117.) Pienryhmässä opittavia asioita voi käydä hitaammin tai yksityiskohtaisemmin läpi. Huhtanen (2011, s. 120–121) korostaa samanaikaisopetuksen merkitystä koko oppilasryhmän oppimisen tehostamisessa, eli se hyödyttää kaikkia muitakin, kuin vain tukea tarvitsevaa oppilasta. Pancsofar ja Petroff (2016) saivat tutkimuksessaan selville, että yleisimmin yhteisopettajuus toteutuu niin, että toinen opettaja opettaa ja toinen tarjoaa yksilöllistä tukea. Yhteinen suunnittelu ja eri asiasisältöjen yhdessä opettaminen olivat heidän tuloksissaan vähiten käytettyjä yhteisopettajuuden muotoja. Heidän tulostensa mukaan usean opettajan kanssa päivän aikana tapahtuva samanaikaisopettajuus oli yhteydessä siihen, että toinen opettaa ja toinen tukee. (Pancsofar & Petroff, 2016, s. 1048–1050.) Laaja-alaisen erityisopettajan kohdalla yhteisopettajuus on yleensä juuri sitä, että toimii luokassa ikään kuin tukiopeettajana.

Oja (2012) yhdistää eriyttämisen ja yhteisopettajuuden hyvin vahvasti toisiinsa. Hänen mukaansa yhteisopettajuuden eri menetelmät ovat oiva vastaus yleisopetuksen luokassa esiintyviin

haasteisiin. Yhteisopettajuudella on mahdollista sekä tuoda tuki oppilaan luo, että parantaa luokanopettajan mahdollisuutta eriyttää. Pari-, samanaikais-, tiimi- ja yhteisopettajuus onnistuvat esimerkiksi niin, että useammalla rinnakkaisluokalla on saman oppiaineen tunti samaan aikaan. Opettajat voivat suunnitella opetuksen yhdessä, ja jakaa oppilaita aikuisresurssin mukaan useampaan ryhmään. Lisäksi Ojan mukaan voi hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä, materiaaleja ja teknologiaa. (Oja, 2012, s. 54–55.) Takalan, Sirkon ja Kokon (2020) mukaan yhteisopettajuus todennäköisesti parantaa opetuksen laatua ja edesauttaa haasteiden huomaamista. Myös heidän mukaansa eriyttäminen on helpompaa, kun luokassa on useampi opettaja. Yhteisopettajuus on tapa tuoda tuki oppilaan luo omaan luokkaan. (Takala, Sirkko & Kokko, 2020, s. 94.) Yhteisopettajuus ja koulun aikuisten yhteistyö olisi oppilaiden tukemisen kannalta ideaalitalanne, mutta tällä hetkellä sen toteutuminen vaihtelee. Monissa kouluissa ja kunnissa tuntuu olevan pulaa riittävistä resursseista tämän ajatuksen toteuttamiseen.

5 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tutkimustehtävänä on selvittää teemahaastattelujen avulla, miten kouluissa reagoidaan alkuopetuksen oppilaan psyykkisiin häiriöihin, sekä miten tuen tarjoaminen oppilaalle toteutuu. Viime vuosina aiheesta on tehty joitakin julkaisuja, jotka ohjasivat oman tutkimuskohteeni rajaamista nimenomaan alkuopetuksen oppilaisiin ja erityisopettajien näkökulmaan. (kts. Harju & Kellokoski, 2020; Talala, 2019; Ojala, 2017). Erityisen lähelle omaa aiheitani osuu Ojalan (2017) väitöskirja, jossa on tutkittu opettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevista perusopetuksen oppilaista kolmen eri aineiston yhdistelmällä. Tutustuin Ojalan väitöskirjaan huolellisesti, ja se ohjasi minua rajaamaan tutkimuskohdettani vielä tarkemmin tuen tarjoamiseen ja toteutumiseen tilanteessa, jossa alkuopetuksen oppilaalla havaitaan psyykkisiä häiriöitä.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen perusoletuksena on, että alkuopetuksen oppilailla esiintyy psyykkisiä häiriöitä, jotka vaikuttavat heidän koulunkäyntiinsä jollakin tavalla. Voidaan myös olettaa, että näille oppilaille tarjotaan jotakin tukea jossakin aikaikkunassa oireilun alkamisen tai häiriön ilmene-
misen jälkeen. Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä ja psyykkisestä oireilusta?
2. Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on psyykkisesti oireilevalle oppilaalle tarjottavasta tuesta ja sen onnistumisesta?

5.2 Fenomenografinen tutkimusote

Niikon (2003) mukaan fenomenografia korostaa tiedon muodostamisen perustuvan ajattelun sisältöön ja yksilön merkityksenantoprosessiin. Fenomenografiassa keskiössä ovat ajattelun sisällöt sekä sisältöjen laadulliset erot. Tutkimuksen huomio suunnataan henkilön havaintoihin, tunteisiin, mielikuviin ja ajatteluun. Niikon mukaan fenomenografia terminä on otettu käyttöön 1980-luvulla. Fenomenografiassa maailmaa ja todellisuutta tutkitaan ja kuvataan ihmisten kokemusten välityksellä. Usein tutkimus ja kuvaus tehdään tietyn ihmisjoukon näkökulmasta. Niikko mainitsee, että fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohde ovat toisten ihmis-

ten kokemukset. (Niikko, 2003, s. 9–12, 15–16, 24.) Järvinen ja Järvinen (2011, s. 81) täydentävät, että fenomenografian tavoitteena ei ole tutkia jonkin ilmiön oikeaa olemusta, vaan tutkittavien erilaisia käsityksiä kyseisestä ilmiöstä.

Häkkinen (1996) korostaa fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksen olevan todellisuuden kuvaaminen toisen asteen näkökulmasta. Tutkija muodostaa tutkittavien ihmisten käsityksistä käsitysten joukon. (Häkkinen, 1996, s. 32.) Myös Niikon (2003, s. 25) sekä Järvisen ja Järvisen (2011, s. 86) mukaan fenomenografia kohdistuu toisen asteen näkökulmaan, eli tutkimuksen tavoitteena on kuvata jonkin ilmiön merkityssisältöjä eri ihmisten kokemuksia ja käsityksiä tutkimalla. Ahosen (1994) mukaan käsityksiin vaikuttaa vahvasti henkilön kokemustausta. Kokemukset ja käsitykset oppimisesta ja opiskelusta ovat olleet fenomenografiassa tärkeä tutkimuskohde aivan sen alkuaajoista lähtien. Myös tiedonalojen tiedonmuodostusta tutkitaan usein fenomenografisella tutkimuksella. Ahonen korostaa ilmiön, käsityksen ja käsitteen ymmärtämisen keskeisyyttä tutkimuksessa. Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa sitä, että ihminen yhdistää esimerkiksi tapahtumat niitä selittäviin kytköksiin mielessään. Ilmiöllä tarkoitetaan ihmisen kokemusta maailmasta, josta luodaan käsitys. Ilmiötä ja käsitystä ei fenomenografiassa eroteta toisistaan. Käsitteen Ahonen selittää tietoteorian ja oppimispsykologian kautta. Käsite on ajattelun rakenne, johon sisältyy määrittelevää tietoa. (Ahonen, 1994, s. 114–117.) Järvinen ja Järvinen (2011, s. 87) lisäävät fenomenografian keskeisiin piirteisiin aineistossa esiintyvien ilmaisujen perusteella tehtävän luokittelun, johon sisältyvät kaikki vastaukset variaatioineen.

5.3 Aineiston kuvaus

Keräsin aineiston teemahaastatteluilla. Haastateltavat ovat erityisopettajia (n=8). Etsin haastateltavia Facebookin opetusalan ryhmistä, sekä lähettämällä sähköpostitse rehtoreiden välityksellä haastattelukutsuja. Erityisopettajat valikoituivat haastattelun kohderyhmäksi pääaineeni erityispedagogiikan ohjaamana, ja koska oletin heillä olevan kerrottavaa tutkimusaiheeseeni liittyen. Puusan (2020) mukaan teemahaastattelu sopii ilmiöiden tutkimiseen, ja se lähtee oletuksesta, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn asian. Tutkija on selvittänyt etukäteen asiaan liittyviä keskeisiä tekijöitä. Puusan mukaan teemahaastattelu etenee valittujen teemojen ja niitä käsittelevien tarkentavien kysymysten ohjaamana. (Puusa, 2020, s. 112.) Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan teemahaastattelu on ikään kuin keskustelu haastattelijan ja haastateltavan välillä. Heidän mukaansa teemahaastattelu toteutuu tutkijan aloittamana ja hänen ehdoillaan,

mutta kuitenkin vuorovaikutuksessa. Eskolan ja Vastamäen mukaan tavoitteena on saada selville, mitä haastateltava ajattelee haastattelijaa kiinnostavista asioista eli tutkimuksen kohteesta. (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 29–30.) Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruussa haastattelukysymysten avoimuuden merkitystä. Heidän mukaansa avoimet kysymykset mahdollistavat erilaisten käsitysten esiintymistä aineistossa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.) Perttula (2009) korostaa kokemusten tutkimuksessa mahdollisuutta palata aineistoon. Hän suosittelee esimerkiksi aineiston keräämistä kirjallisessa muodossa tai puheen tallentamista äänittämällä. (Perttula, 2009, s. 141.) Teemahaastattelu osoittautui sopivaksi tavaksi haastattelujen toteuttamiseen ja kattavan aineiston saamiseksi.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat heidän mukaansa kaikille haastateltaville samat, mutta haastattelija voi vaihtaa kysymysten järjestystä. Hirsjärvi ja Hurme perustelevat teema-sanan käyttöä sillä, että haastattelussa on tietyt teemat, joihin liittyy oletuksia haastateltavan kokemuksista ja ajatuksista. Heidän mukaansa teemahaastattelussa ei ole tiukoja ennalta suunniteltuja kysymyksiä. Teemoittain tapahtuva haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa vapaamuotoisemmin ja asettaa tulkinnat ja merkitykset keskiöön. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 46–47.) Hyvärinen (2017) korostaa haastattelututkimuksessa olevan kolme erilaista kysymystyyppiä: tutkimuskysymykset, haastattelukysymykset ja aineistolle tehtävät kysymykset. Hänen mukaansa tutkimuskysymykset ohjaavat haastattelukysymysten suunnittelua, ja aineistolle tehtävien kysymysten tarkoituksena on selvittää aineistosta tuloksia tutkimuskysymyksiin liittyen. (Hyvärinen, 2017, s. 28.)

Toteutin haastattelut lokakuun ja marraskuun 2020 aikana etäyhteydellä vallitsevan covid-19-tilanteen vuoksi. Etäyhteyshalustana käytettiin Microsoft Teamsia, sillä se oli suurimmalle osalle haastateltavista ennestään tuttu työn kautta. Pyysin haastateltavilta haastattelun alussa taustatietoja, koulutusta, opetusvuosia yhteensä ja opetusvuosia alkuopetuksessa sekä tämänhetkistä työkuvausta tai opetettavaa luokkaa. Haastateltavia oli kahdeksan eri puolilta Suomea. Seitsemän haastateltavaa kertoi olevansa tällä hetkellä laaja-alaisia erityisopettajia, yksi erityisluokanopettaja pienluokalla. Opetusvuosien määrä haastateltavilla vaihteli kahdeksasta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Taustatietoja ja haastateltavaa ei yhdistetä toisiinsa yksityisyyden suojan ja anonymiteetin takaamiseksi.

Haastattelumenetelmänä oli aiemmin esitelty teemahaastattelu. Haastattelun teemat pohjautuivat tutkimuskysymyksiin, ja tukikysymyksillä syvennettiin valittuja teemoja. Teemahaastattelu

antoi mahdollisuuden vapaammalle kertomiselle ja keskustelulle, jotka puolestaan mahdollistivat tarkkoja ja monisanaisia vastauksia erityisopettajien kokemuksista. Teemahaastattelussa saattoi vaihdella kysymysten järjestystä, jotta keskustelu eteni luontevasti. Tarkentavia tukikysymyksiä oli mahdollista kysyä sopivissa hetkissä haastateltavien vastausten perusteella. Haastattelutilanteessa tukena oli ennalta suunniteltu teemahaastattelun runko (kts. Liite 2). Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla ja litteroitiin analyysia varten. Yksi haastateltava lähetti jälkikäteen sähköpostilla ajatuksiaan, joita oli unohtanut mainita ja ne lisättiin hänen luvallaan oman haastattelunsa litteroituun versioon. Taulukossa 1 on listattuna haastattelujen kestot sekä sanamäärä litteroituna.

	Kesto	Sanamäärä
Haastattelu 1	41.19	5415
Haastattelu 2	1.03.26	6751
Haastattelu 3	48.25	5986
Haastattelu 4	1.21.53	9886
Haastattelu 5	49.21	5900
Haastattelu 6	44.27	5411
Haastattelu 7	1.00.22	7788
Haastattelu 8	44.22	5949

Taulukko 1 Litteroidun haastatteluaineiston määrä.

5.4 Aineiston analyysi

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2011) kuvailevat haastattelun analysoinnin vaiheiden olevan erillisiä, mutta toisiinsa osittain limittyviä ja päällekkäisiä. Heidän mukaansa analyysi alkaa jo tutkimusongelman ja kysymysten asettamisesta. Toisena tapahtuu aineiston keruu, jonka jälkeen voi tutustua aineistoon sekä järjestää ja rajata sitä. Neljäs vaihe on Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen mukaan aineiston luokittelu ja teemojen löytäminen, viidentenä tulee analyysi, ilmiöiden ja teemojen vertaileminen sekä tulkintasäännön luominen. Kuudentena kootaan ja tulkitaan tulokset, viimeisenä pohditaan esimerkiksi jatkotutkimusehdotuksia sekä tulosten vaikutuksia käytäntöön. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2011, s. 11–12.) Ahosen (1994) mukaan laadullisissa analyysissa tutkija tulkitsee merkityksiä ilmaisuista, joita aineistossa esiintyy. Tulkinta tapahtuu sekä teoriaan että aineiston konteksteihin peilaten. Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset ohjaavat analyysia siten, että tulkittavat ilmaisut sisältyvät nii-

hin. Tulkittavien ilmaisujen tulee Ahosen mukaan olla ajatuksellisia kokonaisuuksia eikä yksittäisiä ”heittoja”. Teemahaastatteluilla hankitulle aineistolle on ominaista, että aluksi tiettyyn teemaan liittyvät keskustelut muodostavat tulkintakokonaisuuden. Analyysin edetessä teeman sisältä saattaa jalostua lisää kokonaisuuksia. Ahonen huomauttaa, että yksi ilmaisu saattaa liittyä useampaan teemaan. (Ahonen, 1994, s. 143–145.)

Niikko (2003) esittelee Uljensia (1991) mukaillen fenomenografisessa tutkimuksessa usein käytetyn analyysimallin, joka etenee neljässä vaiheessa. Niikon mukaan analyysi alkaa aineiston lukemisella ja analyysiyksikön (sana, lause, tekstinpätkä, kokonainen haastattelu) valinnalla. Jo analyysin alkuvaiheessa keskiössä ovat ilmaisut ja niistä löytyvät merkitykset. Niikon analyysimallin toisessa vaiheessa etsitään, luokitellaan ja ryhmitellään ilmaisuja tutkimuskysymysten ohjaamana. Tavoitteena on vertailemalla huomata merkityksellisistä ilmaisuista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä ymmärtää ilmaisuja tutkimuskysymysten valossa. Niikon mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää on, että tutkija sulkee omat ennakko-oletuksensa analyysin ulkopuolelle. Kolmas analyysivaihe kohdistuu kategorioiden määrittämiseen. Löydetty merkitykselliset ilmaisut, merkitysryhmät ja teemat muunnetaan kategorioiksi, jotka ovat selkeärajaisia eivätkä mene toistensa kanssa ristiin. Kategorioiden käsittelyä ja analyysia voi jatkaa alatasen kategoriajoukon muodostamiseen, joista neljännessä vaiheessa Niikon mukaan yhdistellään laajemmat kuvauskategoriat. Kuvauskategorioista voidaan käyttää myös termiä ylätasen kategoriajoukko. Ne sisältävät analyysissa löydetty käsitykset ja kokemukset ominaispiirteineen ja kiinnittävät tutkimuksen tulokset teoriaan. (Niikko, 2003, s. 33–37.)

Alasuutari (2011) jakaa laadullisen analyysin karkeasti kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Hänen mukaansa havaintojen pelkistäminen tarkoittaa aineiston tarkastelua metodologisesta näkökulmasta. Aineistosta pyritään löytämään teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ensihavaintoja. Niitä saattaa tulla paljon, ja havaintojen pelkistämisen vaiheessa tehdään myös havaintojen yhdistelyä. Yhdistäminen onnistuu etsimällä erillisistä havainnoista yhdistäviä teemoja tai luomalla sääntöjä, jotka sopivat useampaan havaintoon. Tarkoitus ei kuitenkaan ole pelkistää ensihavaintoja vaan todella etsiä useampaan tai jopa kaikkiin havaintoihin sopivaa yhteistä teemaa. (Alasuutari, 2011, s. 38–40, 42.) Lichtman (2013) kuvailee samankaltaista analyysimenetelmää koodaamisella, kategorisoinnilla ja konseptien luomisella. Koodaaminen tarkoittaa keskeisten teemasanojen tai -ilmaisojen löytämistä ja luomista aineistosta. Lichtmanin mukaan aluksi jokainen aineiston teksti luetaan huolellisesti samalla lisäten tekstin yhteyteen koodisanoja ja -ilmaisuja.

Toisena on tarkoitus käydä koodisanat ja -ilmaisut sekä tekstit uudestaan läpi ja muotoilla koo-
deja tarkemmin yhdistellen esimerkiksi synonyymeja ja samaa tarkoittavia ilmaisuja. Kahdesti
käsittelyt koodit järjestellään kategorioiksi. (Lichtman, 2013, s. 252–253.) Ahosen (1994, s.
125) mukaan käsitykset, joita aineistosta löytyvät, ovat tulkintoja, joihin perustuvat seuraavan
vaiheen merkityssisällöt ja luokittelut.

Ensimmäisen analyysivaiheen aloitin kuuntelemalla haastattelujen nauhoitukset uudestaan sekä
lukemalla litterointeja läpi useaan kertaan. Alleviivasin tutkimuskysymyksiini liittyviä ilmai-
suja eri väreillä. Erottelin eri ilmaisuja eli merkitysyksiköitä toisistaan tekstinkäsittelyohjelman
kommenttikentän avulla. Merkitysyksiköiden pituus vaihteli muutamasta sanasta useaan virk-
keeseen. Ilmaisujen erottamiseksi toisistaan lisäsin kommenttikenttään juuri siihen merkityk-
seen liittyviä termejä ja lyhyitä lauseita. Merkitysten erottelun jälkeen muodostin niistä listauk-
sia erilliseen tiedostoon.

Analyysin toisen vaiheen, alemman tason kategorioiden luomisen aikana palasin litterointeihin
uudestaan. Luin aineiston läpi uudestaan huolellisesti kiinnittäen huomiota erityisesti tutkimus-
tehtäviini liittyviin vastauksiin. Monet aiemmin merkityksellisinä poimimani ilmaisut osoittau-
tuivat irrelevanteiksi tutkimustehtävien kannalta. Karsin ja luokittelin uudestaan valtaosan löy-
tämistäni merkitysyksiköistä kahteen eri taulukkoon tutkimustehtävien mukaan eli palasin uu-
destaan analyysin ensimmäiseen vaiheeseen. Joihinkin merkitysyksiköihin lisäsin hakasulkui-
hin omia huomioitani, jotta konteksti säilyisi niissä selkeämmin, esimerkiksi ”*joo, sillä [tuella]
on merkitystä ihan siihen koulun arkeen*”. Taulukoissa merkitysyksiköiden tarkastelu, vertailu
ja alemman tason kategorioiden luominen oli sujuvaa.

Alemman tason kategorioiden vertailun perusteella loin analyysin kolmannessa vaiheessa abst-
raktin tason kategorioita. Erottelin abstraktin tason kategoriat toisistaan käyttämällä värejä.
Neljännessä vaiheessa muodostin abstraktin tason kategorioista kuvauskategorioita, jotka erot-
telin myös toisistaan väreillä. Häkkisen (1996) mukaan kuvauskategorioiden luominen on ana-
lyysin viimeinen vaihe. Kuvauskategorioiden sisälle asettuvat käsitykset, joilla on samoja omi-
naispiirteitä. Kuvauskategoriat tulee muodostaa laadullisesti riittävän erilaisiksi, jotta ne eivät
ole päällekkäisiä. (Häkkinen, 1996, s. 43.) Toinen, kolmas ja neljäs vaihe tapahtuivat hyvin
pitkälti samanaikaisesti, ja palasin usein aiempaan vaiheeseen. Analyysin toteuttaminen perus-
tui jatkuvaan merkitysyksiköiden ja kategorioiden vertailuun. Keskeistä oli tarpeen mukaan
järjestää, luokitella ja nimetä kategorioita uudelleen aineistosta kumpuavien ilmausten ja käsi-
tysten perusteella.

Merkitysyksikkö	Alemman tason kategoria	Abstraktin tason kategoria	Kuvauskategoria
<i>varmasti painottuu, niinku uskosin, että monella, monella muullakin, nii se on se adhd ja add tyyppinen oireilu, joka tunnistetaan ehkä tällä hetkellä parhaiten</i>	Keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteiden yleisyys	Oireilun yleisyys	Kokemus psyykkisestä oireilusta koulussa
<i>no keskittymisen puolella on tosi paljon, tarkkaavuuden ja sit tämmöistä impulsiivista käyttäytymistä</i>			
<i>että kuinka paljon meillä onkaan näitä lapsia, jotka sit vetäytyy kuoreensa</i>	Vetäytymisen yleisyys		
<i>et on, ihan selvästi, lasten ongelmat on vakavampia ja vähän eri tyyppisiä.</i>	Lasten ongelmien vakavoituminen	Oireilun muuttuminen	

Taulukko 2 Esimerkki analyysin etenemisestä

5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että tutkimuksella ja etiikalla on kaksisuuntainen suhde: tutkimustulokset vaikuttavat tutkijan eettisiin päätöksiin, mutta toisaalta eettiset näkökulmat myös vaikuttavat tutkijan tutkimusta koskeviin valintoihin ja päätöksiin. Etiikan vaikutusta tutkimuksen tekemiseen kutsutaan heidän mukaansa tieteen etiikaksi. Tuomen ja Sarajärven mukaan hyvä laadullinen tutkimus edellyttää tietynlaista tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta, esimerkiksi siis lähteiden käyttöä ja eettistä kestävyyttä. Tieteen etiikka vaatii tutkijalta heidän mukaansa sitoutumista eettiseen toimintatapaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–149.) Hyvärinen (2017) muistuttaa eettisen toiminnan tärkeydestä myös haastattelun yhteydessä. Hänen mukaansa on tärkeää osoittaa, ettei haastattelu perustu vain uteliaisuuteen, sekä kertoa haastateltaville esimerkiksi haastattelun tietojen käyttötarkoituksesta ja säilyttämisestä. Hyvärinen

korostaa kunnioittavaa asennetta ja kohtaamista. (Hyvärinen, 2017, s. 32–33.) Suomessa tutkimuseettikaa ohjaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] laatima Hyvä tieteellinen käytäntö.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] hyvän tieteellisen käytännön ohjeen (2012) mukaan tutkimusta tehdessä noudatetaan eettisesti vastuullisia ja oikeita toimintatapoja. TENK korostaa, että tutkijan tulee olla rehellinen ja rehti kaikessa tieteellisessä tutkimustyössään. Hyvä tieteellinen käytäntö perustuu sille, että tutkimus on tehty ja tulokset esitetty rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä, lähdeviitteiden avulla erotetaan muiden tutkijoiden työ omasta tutkimuksesta ja tarvittavat tutkimusluvut pitää hankkia. (TENK, 2012, s. 5–6.) Tässä tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden noudattaminen konkretisoituu erityisesti tutkimuslupien hankkimisen ja yksityisyydensuojaan liittyvien seikkojen huolehtimisen, sekä asianmukaisten lähdeviitteiden kautta. Tarvittavat tutkimusluvut hankittiin erityisopettajilta itseltään. Haastateltaville kerrottiin etukäteen aineiston käytöstä, säilytyksestä ja tuhoamisesta. Oppilaita ei haastateltu eikä havainnoitu. Haastatteluja käsiteltiin anonymieina eikä tuloksista voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Vastaajien taustatietoja käsiteltiin yleisellä tasolla, niitä ei yhdistetä vastauksiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) käsittelevät myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja luotettavuuden arviointia. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit vaihtelevat tutkimustraditioiden välillä eikä siten ole olemassa mitään yksinkertaisia tiettyjä ohjeita. Yleisesti päteviä ohjeita he esittelevät tutkimuksen raportointiin liittyen. Tuomen ja Sarajärven mukaan tutkimusraportissa tulee olla käsiteltynä tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan sitoumukset kyseiseen tutkimukseen, aineiston keruu, keneltä aineisto on kerätty (tutkittavat), tutkijan ja tutkittavien suhde, tutkimuksen ajallinen kesto, aineiston analyysi, luotettavuuden pohdinta sekä tutkimuksen kulun raportointi. Heidän mukaansa jokaista kohtaa on selitettävä uskottavasti ja sopivassa suhteessa muihin kohtiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–164.)

Ahosen (1994) mukaan laadullisen, nimenomaisesti fenomenografisen tutkimuksen merkitysten ja kuvauskategorioiden luotettavuus perustuu kahteen seikkaan. Merkitysten ja kuvauskategorioiden tulisi vastata niin haastateltavien tarkoittamia käsityksiä kuin myös vastata tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Ahonen korostaa, että aineiston ja kuvauskategorioiden on molempien kestettävä validiteetin tarkastelu. Aineiston validiteetti perustuu hänen mukaansa aitousuuteen, eli siihen, että haastateltavat kertovat niistä asioista, joista haastattelija oletti heidän kertovan. Ahosen mukaan kuvauskategorioiden validiteetti rakentuu sen varaan, että tutkija ei

ole ylianalysoinut aineistoa. Olennaista luotettavuuden kannalta on, että tutkimuksen lukijalla on saatavilla riittävän tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä. (Ahonen, 1994, s. 129, 131.)

Analyysin luotettavuutta tein läpinäkyväksi kirjoittamalla tarkasti sen vaiheista. Olen kuvannut vaiheiden järjestystä, toistamista ja vaiheissa taaksepäin palaamista. Tulkitessani merkityksiköitä, eli haastateltavien ilmauksia ja käsityksiä, pohdin toistuvasti tulkinnan alkuperää, jotta se varmasti nousee aineistosta. Kuten Ahonen (1994) korostaa, merkitykset ovat vahvasti yhteydessä kontekstiinsa, eikä ilmaisuja tule tarkastella irrallisina aineiston palasina. Ahosen mukaan on tärkeää, että tutkijalla on vahva teoreettinen ymmärrys aiheesta, mutta tutkijan on samaan aikaan myös tiedostettava tämä ymmärrys ilmausten mahdollisimman objektiivisen tarkastelun vuoksi. Aineiston tulkinta ei myöskään ole kertaluontoinen suoritus. Ahonen korostaa, että tutkijan on jatkuvasti luettava ja tarkkailtava aineistoa läpi koko tutkimusprosessin. (Ahonen, 1994, s. 124–125.)

6 Tulokset

Alasuutarin (2011) mallin toinen vaihe, arvoituksen ratkaiseminen, tarkoittaa tulosten tulkintaa. Aiemmassa vaiheessa tuotettuja havaintoja tutkitaan muun kirjallisuuden ja tutkimuksen valossa ja niihin viitaten. (Alasuutari, 2011, s. 44, 46.) Lichtmanin (2013) mallin vastaava vaihe sisältää kategorioiden tarkastelua uudelleen sekä tarpeen mukaan niiden yhdistelyä. Lopuksi kategorioiden avulla luodaan konseptit eli merkityssysteemit. Tavoitteena on löytää muutama huolellisesti muotoiltu ja aineiston tukema merkityssysteemi. (Lichtman, 2013, s. 254–255.) Merkityssysteemit tai kategoriat, kuten Ahonen (1994) niitä nimittää, ovat fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeässä roolissa osoittamassa ilmaisujen ja käsitysten teoreettista merkitystä. Ahosen mukaan keskeistä ovat merkitysten laadulliset erot, ei se, kuinka monta kertaa jokin merkitys esiintyy aineistossa. Merkityskategorioiden tehtävä on avata haastateltavien ilmaisuja, käsityksiä ja niiden merkityksiä. Ahonen kirjoittaa myös tutkimuksen tulosten luotettavuudesta ja merkityksestä. Tulosten tulee liittyä teoreettisiin ongelmiin sekä selittää käsityksiä. Riittävä määrä suoria lainauksia haastatteluaineistosta on osa tulosten luotettavuutta. Tutkijan on kyettävä lainausten ja esimerkkien avulla osoittamaan, että kategoriat tosiaan nousivat aineistosta. Kuvauskategorioiden merkityksellisyys perustuu Ahosen mukaan siihen, että tutkija onnistuu yhdistämään ne tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuskysymyksiin. (Ahonen, 1994, s. 127, 152, 154–155.)

Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulos ovat kuvauskategoriat ja niistä rakentuva kuvauskategoriasysteemi. Kuvauskategoriasysteemejä on kolme, horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Yleisesti tulosten kuvaamisessa hyödynnetään suoria lainauksia ja alkuperäisiä, aitoja ilmaisuja, jotta analyysiprosessista tulee näkyvä myös tulosten lukijalle. (Niikko, 2003, s. 37–39.) Häkkinen (1996) kirjoittaa kuvauskategorioiden olevan fenomenografisen tutkimuksen päätuloksia siksi, että ne luovat tutkimusmetodin perustan, ja toimivat teorian ja empirian suhteen edustajina. Hän lisää, että kuvauskategorioilla on mahdollista yrittää ymmärtää ihmisten ajattelua. (Häkkinen, 1996, s. 33.)

Järvisen ja Järvisen (2011) mukaan horisontaalisessa kategorisoinnissa kaikki kategoriat ovat samanarvoisia eikä niitä laiteta paremmuusjärjestykseen. Vertikaalinen kategorisointi mahdollistaa jonkinlaisen järjestyksen luomisen kategorioiden välille. Järjestys voi muodostua esimerkiksi yleisyyden perusteella. Järvinen ja Järvinen kuvailevat hierarkkista kategorisointia siten, että kategoriat ovat eri kehitystasoilla. Yksi kategoria voi olla kattavampi kuin toinen kategoria,

mutta vähemmän kattava kuin kolmas kategoria. Toinen tapa järjestellä kategoriat hierarkkisesti on tutkia kategorioiden sisäisiä yhteyksiä. (Järvinen & Järvinen, 2011, s. 84–85.) Häkkinen (1996, s. 35) täydentää, että kuvauskategoriasysteemi nousee analyysistä, eikä sitä ole mahdollista valita etukäteen. Tämän tutkimuksen tulokset esitän vertikaalisessa kategoriasysteemissä, yleisimmästä vähiten yleiseen kuvauskategoriaan. Yleisyyden perusteena käytin kuvauskategoriaan sisältyvien merkitysyksiköiden määrää. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä haasteista, sekä tuen järjestämisestä ja onnistumisesta näille oppilaille.

6.1 Erityisopettajien kokemukset alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä haasteista

Tulosten mukaan erityisopettajien kokemukset alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä haasteista jakautuivat vertikaalisessa yleisyysjärjestyksessä kuvauskategorioihin 1.) kokemus psyykkisestä oireilusta koulussa, 2.) käsitys psyykkisestä oireilusta, 3.) psyykkiset haasteet ja 4.) psyykkisen oireilun vaikutukset.

6.1.1 Kokemus psyykkisestä oireilusta koulussa

Kuvauskategoria *kokemus psyykkisestä oireilusta koulussa* sisältää abstraktin tason kategoriat oireilun harvinaisuus, oireilun pysyvyys, oireilun vaihtelu, oireilun yleisyys, oireilun muuttuminen, oireilun lisääntyminen, psyykkisen oireilun näkyminen koulussa, inklusio, oireilujen kasaantuminen, oireilun huolestuttavuus, oireiden samanlaisuus, psyykkisen oireilun pelottavuus ja psyykkiseen oireiluun reagoiminen. Kuvauskategoriaan sisältyvät abstraktit kategoriat merkitysyksiköineen kuvailevat ja erottelevat erityisopettajien kokemuksia siitä, millaisia psyykkisiä oireiluja, häiriöitä ja haasteita he ovat kohdanneet urallaan nimenomaan koulukontekstissa.

Oireilun harvinaisuus ilmeni erityisesti masennuksen, ahdistuksen ja muun sisäänpäin oireilun harvinaisuutena sekä diagnoosien harvinaisuutena. Eräs haastateltava havainnollisti masennuksen harvinaisuutta vertaamalla sitä vanhempien erosta johtuvaan masentuneisuuteen, tai muuhun selkeään laukaisevaan tekijään liittyväksi masentuneisuudeksi. Kokemusta masennuksen tai ahdistuneisuuden harvinaisuudesta verrattiin usein johonkin yleisempään oireiluun.

”jonkun verran, jonkun verran niitä [masennusta ja ahdistusta] näkyy, mutta ehkä sillee omalla uralla vähemmän”

Muutama haastateltava pohti myös diagnoosien ja alkuopetusikäisten diagnosoinnin harvinaisuutta. Oireilua on havaittavissa enemmän, kuin varsinaisia diagnosoitavia häiriöitä. Toisaalta erityisopettajat kokivat, ettei diagnoosi ole koulussa itseisarvo, sillä tukitoimia tarjotaan ilman-kin diagnoosia.

”no tota aika harvalla on niinku valmiiks sitä diagnoosia kun ne tulee kouluun, mutta kyllähän niitäkin on. että niinku tällöstä autisminkirjon problematiikkaa saattaa olla. tai sitten niinku adhd-tyyppistä, mutta tota harvalla on”

Toisaalta monet haastateltavat kertoivat oireilun yleisyydestä. Yleisimmin kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä haasteista oli keskittymisen ja tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen sekä käyttäytymisen haasteiden kohdalla. Ne ovat niin yleisiä, että jopa joka luokalla on oppilas, jolla on vaikeuksia yhdellä tai useammalla näistä alueista. Yksi erityisopettaja koki jonkin asteisen vilkkauden ja impulsiivisuuden olevan nykyään normaalia. Käyttäytymisen haasteista mainittiin useasti uhmakkuus aikuisia kohtaan. Erityisopettajien käsitys on, että keskittymisen ja käyttäytymisen haasteet tunnistetaan paremmin kuin muut.

”mä sanosin et tarkkaavuuden ja toiminnanohjaamisen haasteet on se mikä näkyy kaikkein eniten tossa ihan niinkun luokan arjessa”

”varmasti painottuu, niinku uskosin, että monella, monella muullakin, nii se on se adhd ja add tyyppinen oireilu, joka tunnistetaan ehkä tällä hetkellä parhaiten”

”no keskittymisen puolella on tosi paljon, tarkkaavuuden ja sit tämmöstä impulsiivista käyttäytymistä”

Erityisopettajien kokemuksen mukaan psyykkistä oireilua on monenlaista ja oireilu on hyvin vaihtelevaa. Vaihtelua ilmenee niin samanlaisen oireilun sisällä, kuin oireilun yleisyydessä. Erityisopettajilla oli hyvin vaihtelevia kokemuksia siitä, minkälainen oireilu on yleistä. Osa oli kohdannut esimerkiksi masentuneita oppilaita paljonkin, osa vain yksittäisiä masentuneita oppilaita. Kokemusten mukaan oireilu on muuttunut ja lisääntynyt vuosien varrella. Muutaman erityisopettajan mukaan oppilaiden haasteet ovat nykyään vakavampia kuin pari vuosikymmentä sitten. Etenkin ulospäin oireilun mainittiin lisääntyneen.

”melkein joka luokassa sanosin et nykypäivänä on, elikkä tavallaan ku nämä on vähä lisääntyny nämä lasten niinku levottomuus”

Erityisopettajien käsitysten mukaan oireilun yleistymiseen saattaa vaikuttaa sekä heidän roolinsa laaja-alaisena erityisopettajana, että inklusio. Laaja-alainen erityisopettaja on hyvin usein, ellei jopa aina mukana tilanteissa, joissa oppilas oireilee psyykkisesti. Akuuteissa tilanteissa laaja-alainen erityisopettaja saatetaan kutsua paikalle avuksi, ja viimeistään tuen suunnittelussa laaja-alaisella erityisopettajalla on keskeinen rooli. Inklusion myötä erityisluokkia on purettu monissa kunnissa, ja suurin osa oppilaista aloittaa ensimmäisen luokan lähikoulussa. Tämän ajateltiin olevan osasy siihen, että alkuopetuksen oppilaiden psyykkinen oireilu tuntuu lisääntyneen. Inklusiolla nähtiin olevan vaikutusta toisaalta myös siihen, miten hyvin psyykkinen oireilu nykyään tunnistetaan ja miten koulun muut aikuiset suhtautuvat oireilevaan oppilaaseen.

”no must tuntuu, että meillä on ehkä lisääntynyt ymmärrys niinku ja semmonen, ehkä koulun koon kasvaessakin, niin sitten ja tietysti tässä näinä, näinä vuosina on ollu tää inklusiivisuuden kasvu. että tota, et sillee varmaan semmonen tieto ja ymmärrys on lisääntynyt vuosien varrella ihan jo käytännön työn takia, koska niitä lapsia on kuitenkin täällä mejän arjessa useita ja tota se vaikuttaa niinku kaikkien siihen työpäivään”

”et siis sitä kokemusta on paljon, koska nyt inklusio, inklusiivinen asennoituminen johtaa siihen, että ellei ihan aivan mahottoman vaikeita haasteita, käytösoireita, muita vastaavia ole niin sitten aikalailla alotellaan lähikoulussa kuitenkin”

Psyykkisen oireilun tunnistaminen ja siihen reagoiminen koulussa on erityisopettajien mukaan vaihtelevaa ja välillä hidasta. Tunnistamiseen vaikuttaa opettajan koulutustausta sekä oma kiinnostus psyykkisiä haasteita kohtaan. Reagoiminen riippuu oireilun laadusta, akuuttiin väkivaltaisuuteen reagoidaan heti, kun taas tarkkaavuuden haasteet saattavat tulla näkyväksi vasta kokeissa tai muissa oppimisen testeissä. Monet toivoivat nopeampia ja tehokkaampia tapoja reagoida oireiluun ja vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Toisaalta puuttumisen koettiin parantuneen vuosien aikana haasteiden tunnistamisen parantumisen myötä. Oireiluun reagoiminen koettiin tärkeäksi tehtäväksi.

”mut että, kun kaiken sen ääreen pysähtyminen on ihan aiheellista silloin tällöin, jos herää sellanen ajatus, että mikä tässä on tässä”

6.1.2 Käsitys psyykkisestä oireilusta

Kuvauskategoria *käsitys psyykkisestä oireilusta* sisältää abstraktin tason kategoriat psyykkisen oireilun tunnistaminen, psyykkisen oireilun tunnistamisen haasteet, psyykkiseen oireiluun suhtautuminen ja psyykkisen oireilun tausta. Kuvauskategoriaan sisältyvät abstraktin tason kategoriat ja merkitysyksiköt liittyvät erityisopettajien käsityksiin psyykkisistä haasteista ja psyykkisestä oireilusta myös muissa konteksteissa kuin koulussa.

Suurin osa psyykkisen oireilun, häiriöiden ja haasteiden tunnistamiseen liittyvistä merkitysyksiköistä asettui *psyykkisen oireilun tunnistamisen haasteet* abstraktin tason kategoriaan. Tunnistamisen haasteisiin liittyivät esimerkiksi käsitykset tiedon puuttumisesta, diagnosoinnin haasteista sekä yleisestä vaikeudesta tunnistaa psyykkinen oireilu. Erityisopettajien mukaan koulun henkilökunnalla ei ole riittävästi tietoa lasten psyykkisistä haasteista. Tietämättömyys psyykkisestä oireilusta näkyy erityisopettajien mukaan niin, että lapsen käyttäytymistä pidetään uhmaamisena, kasvatuksen puutteena tai huijaamisena. Haasteena on myös tunnistaa ja erottaa psyykkinen oireilu ja oppimisen vaikeudet toisistaan. Joskus häiritsevän käyttäytymisen taustalla onkin lukutaidottomuus tai oppilaan kokemus omasta huonommuudesta tai ”tyhmyydestä”.

”aika vähän sellasta leimaavaa. et en muista et oisin törmänny siihen, et joku lapsi ois leimattu. koska enemmän on ongelmana, et lasten psyykkisiä oireita ei tiedetä eikä tunnisteta”

”alkuopetuksessa nii ehkä se just se niiden diagnoosien sekottuminen on se hankala”

Muutama merkitysyksikkö käsitteli psyykkisen oireilun tunnistamista tuen tarjoamisen näkökulmasta. Oireilevan oppilaan huomaaminen ja tuen suunnittelun aloittaminen on tärkeää tehdä nopeasti. Erityisopettajat kokivat, että osa oireiluista on sellaisia, jotka olisi mahdollista tunnistaa jo esiopetuksen aikana. Esimerkiksi tunnekylmyys on näkyvissä lapsen toiminnassa jo ennen ensimmäiselle luokalle tulemistä. Varhaisen puuttumisen merkitystä korostettiin.

”ja sit mä koen et se on tuol alkuopetuksessa aika isossa osassa se, että tavallaan huomataan ne lapset, ja lähdetään systemaattisesti etsimään heille sitä tukea”

Erityisopettajat pohtivat psyykkisiä haasteita myös oireilun taustan näkökulmasta. Oireilun taustaan liittyi monenlaisia, toisistaan eriäviä käsityksiä ja kokemuksia. Osa käsityksistä oli

muodostunut kokemusten pohjalta, osa sisälsi enemmän olettamuksia oireiluja laukaisevista tekijöistä. Selkein erityisopettajien kokemus psyykkisen oireilun taustoista oli perheeseen liittyvät tekijät. Perheen vaikutus oireilun taustalla liittyy arjen sirpaleisuuteen tai maahanmuuttaja-taustaan. Erityisopettajien kokemuksen mukaan vanhempien ero ja useassa osoitteessa asuminen näkyvät levottomuutena ja keskittymisen haasteina. Oireilun taustaa pohtiessa muutama erityisopettaja pohti myös taustan vaikutusta oireilun kestoon. Esimerkiksi kuolemantapausten aiheuttaman masentuneisuuden koettiin olevan ohimenevää.

”tai jos lapsen perheessä on sattunu jottai ikävää, kuolemantapauksia tai semmosia niin niin, sillonkihan ne lapset saattaa oireilla, oireilla vahvasti niin, nii niissä tapauksissa ehkä sitte se on jotenki helpompaa, ja sitte niissä tapauksissahan se on yleensä onki vähän niinku ohimenevää”

Perhe mainittiin taustana niin ahdistuneisuudelle, kuin räjähdysherkkyydellekin. Myös pelit, aistiyliherkkyys ja kuormittuminen olivat kokemusten perusteella ”pimahtamisen” taustalla, kuten eräs haastateltava kuvaili.

”ja maailman meno on menny levottomaksi ja kaikki nämä pelit ja muut vaikuttaa, ja perhetilanteet, niin kyllä niitä on tosiaan näitä räjähdysherkkiä lapsia”

6.1.3 Psyykkiset haasteet

Kuvauskategoria *psyykkiset haasteet* sisältää abstraktin tason kategoriat keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet, keskittymisen ja tunne-elämän vaikeudet, autismikirjo, asperger, selektiivinen mutismi, vakava psyykkinen oireilu, psykoottisuus, itsetuhoisuus, aggressiivisuus, sisäänpäin oireilu, pettymysten sietämisen vaikeus, skitsofrenia, pelkotilat, ulospäin oireilu, käyttöhäiriö, itsesäätelyn haaste ja empatiakyvyn puute. Abstraktin tason kategoriat muodostuivat pitkälti selkeistä ilmauksista, joissa mainittiin nimeltä tietty haaste tai diagnoosi tai sellaiseen vahvasti liittyvää käyttäytymistä.

Erityisopettajat olivat kohdanneet monenlaisia psyykkisiä haasteita ja oireiluja, jotka vaikuttavat oppilaan lähellä oleviin muihin ihmisiin. Näistä haasteista käytetään myös termiä ulospäin oireilu, koska ne näkyvät hyvin vahvasti käyttäytymisessä. Tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi aggressiivisuus ja muiden fyysinen koskeminen. Osa oireilusta konkretisoitui myös muiden oppilaiden tai oppituntien häiritsemisenä. Erään erityisopettajan mukaan muita häiritsevä käytös saattaa johtua haastavasta itsesäätelyn vaikeudesta. Se näkyy esimerkiksi kyvyttömyytenä istua

paikallaan, huuteluna ja kiljahteluna. Myös empatiakyvyn puute näkyy käyttäytymisessä, kun oppilas ei tiedä, miten tilanteissa voi toimia tai ei ymmärrä, miltä oma toiminta tuntuu toisen ihmisen mielestä.

”oli kuvaamataidon tunti, missä yks oppilas oli alkanu ihan heittelemään huonekaluja”

”no monenlaista on siis, käyttäytymisessähän se osalla on näkyny, öööö, sillä tavalla, et he saattaa olla jossain tilanteessa aggressiivisia”

”mut joko häiriökäytös tai sitten muu semmonen, semmonen niinku voimakkaasti niinku oireileva, voi olla vaikka semmonen, että pyrkii toisten niinku... tavallaan, puhuttu, sanotaan että härkkii. tämmönen, että on toisten kimpussa ja tavallaan hakee sitä huomiota valtavasti, että niinku jotenki hyppii toisten päälle ja on toisten niinku iholla ja fyysisesti, se on niinku yks tapa niinku olla”

Alkuopetuksen oppilailla esiintyy myös enemmän oppilaaseen itseensä vaikuttavia oireiluja ja haasteita. Erityisopettajilla oli kokemuksia esimerkiksi masennuksesta, vetäytymisestä ja itsetuhoisuudesta. Tällaisia haasteita, jotka eivät näy selkeästi ulospäin, kutsutaan myös sisäänpäin oireiluksi. Sisäänpäin oireilu saattaa olla vaikeampaa huomata, mutta toisaalta monet kokivat sen huolestuttavammaksi kuin esimerkiksi ylivilkkauden tai keskittymisen vaikeudet. Erityisopettajat erottivat selkeästi erityyppiset oireilut toisistaan. Kahdeksasta haastateltavasta kolme mainitsi ahdistuneisuushäiriöistä erikseen selektiivisen mutismin pienillä oppilailla.

”mulla on ollut ekaluokkalainen lapsi josta sanottiin et ei sit saa jättää hetkekskään yksin. että on yrittänyt vahingoittaa itseään”

”elikkä on semmosia niinku lapsia, jotka on selkeästi niinku masentuneen olosia tai alakuloisia, surullisia.”

”jonkun verran on ollu sellasia, että on syrjään vetäytymistä ja sellasta, mikä sit taas on toisenlaista psyykkistä oireilua”

Erityisopettajien mukaan neuropsykiatrisia häiriöitä, autismikirjoa ja Aspergerin oireyhtymää on alkuopetuksen oppilailla jonkin verran, ADHD:ta paljonkin. Osa erotti autismikirjon haasteet psyykkisistä haasteista, mutta ADHD ja muut keskittymisen haasteet koettiin psyykkisenä oireiluna. Autismikirjon oireiden ja autististen piirteiden kuitenkin koettiin vaikuttavan saman

suuntaisesti kuin psyykkisten haasteiden, ja siksi osa mainitsi myös nämä. Kokemuksen mukaan etenkin Asperger ja aspergerpiirteet ovat yleistyneet.

”on tietenkin hyvin monenlaisia, et joku jotenki niinku vetäytyy, saattaa olla tämmösiä, tämmösiä lieviä autistisia piirteitä, tai jumittuu ihan täysin, menee semmoseen omaan maailmaan niinku”

”mut että asperger on ehkä semmonen, sillä tavalla niinku voimistunu viime vuosina ja kuitenkin muistan koko urani ajan, et oli semmosia aspergerpiirteisiä, tai vahvasti asperger lapsia tavannu, mut nyt on enemmän tietoa ja voi tulla jo eskarista kouluun lapsi, jolla niinku on aspergerdiagnoosi”

6.1.4 Psyykkisen oireilun vaikutukset

Kuvauskategoria *psyykkisen oireilun vaikutukset* sisältää abstraktin tason kategoriat oireilun vaikutus oppilaaseen, psyykkisen oireilun vaikutus opettajaan, psyykkisen oireilun kuormittavuus, oireilun näkyminen koulussa ja oireilun vaikutus perheeseen. Kuvauskategorian merkityksiköt ovat kuvauksia siitä, millaisia vaikutuksia oppilaan psyykkisellä oireilulla tai psyykkisillä haasteilla on eri tasoilla ja eri ihmisiin.

Psyykkinen oireilu vaikuttaa oppilaaseen tulosten mukaan esimerkiksi oppimisen vaikeuksina. Keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet vaikeuttavat oppimista, sillä oppilas ei kykene keskittymään. Tarkkaavuuden haaste ADD saattaa näkyä vain testeissä tai kokeissa, ei välttämättä ollenkaan oppilaan käyttäytymisessä tai olemuksessa. Vahva ADHD saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppilaan käsitykseen koulusta ja itsestään oppijana. Masennuksen ja autismikirjon haasteiden koettiin vaikuttavan oppimiseen heikentävästi. Pahimmillaan psyykkisen oireilun koettiin vaikuttavan oppilaaseen niin vahvasti, että oppiminen ei ollut ollenkaan mahdollista. Luokassa tapahtuva voimakas ulospäin oireilu saattaa myös aiheuttaa oppilaan leimautumista luokkakavereiden silmissä. Vakava oireilu voi johtaa koulupäivän keskeyttämiseen.

”että yleensä niinko näitten, näitten vetäytyvien ja, ja add-tyyppisten lasten haaste tulee niinku esille jossakin testeissä ja kokeissa ja muissa, et asiaa ei ole niinku opittu”

”joittenki kohalla me ollaan siinä tilanteessa, et meän mielestä sitä oppimisen ja koulunkäynnin tukee ei voi järjestää, koska se lapsi käy niin sanotusti päivähoitossa täällä koulussa. että se on siinä kunnossa, ettei sen niinku voimavarat riitä oppimiseen”

Luokassa psyykkisesti oireileva oppilas kuormittaa opettajaa ja ympärillä olevia muita aikuisia. Oireilu haastaa arjen kulkua esimerkiksi yllättävien haastavien tilanteiden tai kiinnipitojen kautta. Oppilas saattaa pitää ääntä, naputtaa kynällä tai liikkua jatkuvasti, mikä haastaa oppituntien kulkua. Psyykkisesti oireileva oppilas tarvitsee paljon aikuisen apua tai jopa oman aikuisen koko päiväksi. Erityisopettajien mukaan haastavuus ja kuormittavuus osuu etenkin luokanopettajille, jotka ovat usein yksin ison ryhmän kanssa. Psyykkisesti oireileva oppilas vaikuttaa luokanopettajan työntekoon. Psyykkisen oireilun koettiin vaikuttavan myös muihin oppilaisiin luokassa. Erityisopettajien mukaan oireilu saattaa olla muiden oppilaiden näkökulmasta pelottavaa tai vaikuttaa turvallisuudentunteeseen. Luokassa todennäköisesti on monenlaisia oppilaita, joista osalla voi olla muita haasteita.

”kun tosiasia on, et se semmonen niinku oireileva lapsi, nii se voi olla aivan niinku mahdoton siellä luokassa, ja että sillä luokanopettajalla ei oikeestaan ole mahdollisuutta sitä työtä hoitaa, ja kaikki energia menee siihen, voi mennä sen yhen lapsen niinku melskaamiseen siellä luokassa. se on aivan tosi rankkaa kaikille, myös sille lapselle, muille lapsille ja opettajalle”

6.2 Erityisopettajien kokemukset tuen järjestämisestä ja onnistumisesta

Tulosten mukaan kokemukset tuen järjestämisestä ja onnistumisesta jakautuivat vertikaalisessa yleisyysjärjestyksessä kuvauskategorioihin 1.) koulunkäynnin tuki, 2.) moniammatillisuus, 3.) oppimisympäristö, 4.) erityisopettaja, 5.) resurssit, 6.) yhteisopettajuus ja 7.) konsultaatio.

6.2.1 Koulunkäynnin tuki

Kuvauskategoria *koulunkäynnin tuki* sisältää abstraktin tason kategoriat tuen suunnittelu, kolmiportainen tuki, tukitoimet, tuen merkitys, yhdessä tukeminen, tuen seuranta, tuen epäonnistuminen, tuen kohdentaminen, oppimisen tuki, aikuisten keskinäinen tuki, opettajan kyky tu-

kea, tuen luominen luokkaan, tuen tarpeen tunnistaminen, tuen riittämättömyys, luottamus-
suhde tuessa ja vuorovaikutus tuessa. Kuvauskategorian merkitysyksiköt sisältävät käsityksiä
ja kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden koulunkäynnin tuesta.

Psyykkisesti oireilevan oppilaan tuen suunnittelu alkaa yleensä yhteydenotolla huoltajiin. Huol-
tajilta tulee kysyä lupa koulupsykologin tai koulukuraattorin konsultointiin, mikäli sellainen on
oppilaan kannalta tarpeen. Huoltajien kanssa keskustellessa on mahdollisuus kuulla heidän ide-
oitaan lapsen tuesta. Tuen järjestämisen suunnittelu on pitkälti yhteistyötä, johon osallistuvat
luokanopettaja, erityisopettaja ja mahdollisesti koulun oppilashuoltoryhmän toimijoita. Erityis-
opettajien mukaan yhteistyö koulukuraattorin ja koulupsykologin kanssa on tärkeää, ja heiltä
saa neuvoja tuen suunnitteluun. Yhteistyö eri henkilöiden välillä ja tuen toteuttaminen yhdessä
koettiin tärkeäksi ja hyödylliseksi.

*”joo kyl mä koen ja silleen näissä tilanteissa on aina ihana, jos on sellanen luo-
kanopettaja, joka on valmis kääntämään kaikki kivet, ja sit voidaan niinku yh-
dessä miettiä niitä erilaisia toimintatapoja. et kyl mä silleen koen että siitä luo-
kanopettajan kans yhdessä tehdystä työstä on hyötyä”*

Erityisopettajien käsitys tuen suunnittelusta sisältää ratkaisukeskeistä yksilöllisten tukitoimien
suunnittelua ja olemassa olevien tukimuotojen hyödyntämistä. Aina ei ole mahdollista tukea
oppilaan oppimista, vaan tukitoimet kohdistuvat koulussa olemisen mahdollistamiseen. Tuen
suunnitteluun sisältyy tukiresurssin kohdentamisen suunnittelu eli millä oppitunneilla tai missä
tilanteissa oppilas saa tukea. Erityisopettajat joutuvat pohtimaan ja ratkaisemaan myös tue-
taanko oppilasta, jolla on oppimisen vaikeuksia vai psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Akuu-
teissa tilanteissa tuki joudutaan priorisoimaan ikään kuin hälytysperiaatteella, vahvasti psyyk-
kisesti oireilevan oppilaan tukeminen menee kaiken edelle.

Tuen suunnittelussa olennaista on selvittää, mistä oppilaan oireilu johtuu. Oppilasta, jolla on
selektiivistä mutismia tuetaan erilaisin keinoin kuin oppilasta, jolla on keskittymisessä vaikeuk-
sia. Yksilöllistä tukea suunnitellessa erityisopettajat lähtevät liikkeelle oppilaan paikasta luo-
kassa, sermien käytöstä työrauhan tukena, tuntien strukturoinnista ja selkeistä oppimisen ja
työskentelyn tavoitteista. Toimivien tukimuotojen löytäminen vaatii kokeilemistä, sillä ei ole
olemassa kaikille sopivaa valmista mallia. Tuen suunnitelmien, tukitoimien ja tuen arvioinnin
kirjaaminen kuuluvat tuen suunnitteluprosessiin.

”ja sitte tavallaan aika semmonen ratkasukeinenki, et pian lähetään miettimään et hyötyykö tämä lapsi et sille laitetaan oma paikka luokkaan ja vähä ehkä sermiä ja kuinka paljon se niinku hyötyy työrauhasta, tai juttelusta”

”käyttää niitä pedagogisia asiakirjoja, oppimissuunnitelmia, hojksia niinku toimivina työkaluina, johon niinkö tehdään riittävän usein niitä arviointeja ja havaintoja.”

Tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyy haasteita. Erityisopettajien mukaan haasteita ilmenee, jos erityisopettaja tai koulunkäynnin ohjaaja ovat poissa. Erityisopettajalle saattaa olla suunniteltuna tietty osa oppilaan tukemisesta, mutta useinkaan erityisopettajan poissaolojen ajaksi ei ole sijaista. Tietyt tukisäädökset vaikeuttavat ryhmätukimuotojen kuten tunnetaitoharjoitusten, käyttämistä sellaisille oppilaille, jotka eivät kuulu pienryhmään. Etenkin vahvan erityisen tuen kohdalla ja pienryhmien oppilaiden lisääntyneeseen tuen tarpeeseen vastaamisessa erityisopettajilla oli kokemuksia tuen epäonnistumisesta. Akuutissa, vakavassa tilanteessa vahva tuki saattaa olla tarpeellista, mutta sellaista ei pystytä toteuttamaan.

”mut tää on niinku ehkä se tilanne et, jos tulee akuutti vaihe siellä lapsen elämässä et se menee psyykkisesti oikeesti ihan sekasin just jostain tällästä asiasta [vanhemman kuolema], ei ole mitään instanssia, joka tulis apuun. et se aika voidaan varata, se on parin viikon päästä ja nää lapset ois tarvinnu sitä keskustelua heti”

Kolmiportainen tuki on vahvasti mukana ja ohjaamassa tukemiseen liittyviä seikkoja. Yleinen tuki tukimuotoineen on aina ensimmäinen vaihe oppilaan tukemisessa. Yleisessä tuessa käytettävät tukimuodot ovat konkreettisia ja pienellä vaivalla järjestettäviä, kuten stressileluja, ulkoisten äänten häivyttämistä kuulokkeilla tai musiikilla, selkeää tehtävientekoaikaa, strukturointia ja visuaalisia tukia. Yleisen tuen keinojen loppuessa oppilas on mahdollista siirtää tehostetun tai erityisen tuen portaalle, vaikka oppimisessa ei olisi vaikeuksia, eli muun tuen tarpeen perusteella. Esimerkiksi tehostettuun tukeen liittyy usein yhteistyö huoltajien ja muiden toimijoiden kanssa. Yhteistyön toimiminen on tuen onnistumisen kannalta avainasemassa.

”mahollisesti tehostettuun tukeen siirretään tai erityiseen tukeen, että jos on esimerkiksi niin käytöksen ongelmia suuria tai et hyvinki voi olla et ei oo ollenkaan

minkään oppiaineen takia, vaan pelkästään käyttäytymisen haasteellisuuden takia, niin lapsi siirretään joko tehostettuun tukeen tai erityiseen tukeen. eli tämä kolmiportainen tuki on tässä niinku vahvasti mukana”

Erityisopettajilla on useita konkreettisia, toimivia tukitoimia ja -muotoja, joilla tukea psyykkisesti oireilevaa oppilasta. Osa tukitoimista, kuten tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus ovat sellaisia, joita yleensä toteuttaa erityisopettaja itse. Erityisopettajien kokemusten mukaan etenkin keskittymisen haasteisiin toimiva tuki ovat lääkkeet. Maltti-ryhmä, jossa harjoitellaan tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitoja, sekä erilaiset tunnetaitoharjoitukset koettiin toimivina tukimuotoina. Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ja vahvistaminen nähtiin tärkeänä osana psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukea. Hyviksi keinoiksi koettiin myös koulupäivän strukturointi, ennakointi ja struktuurin näkyväksi tekeminen oppilaalle. Alkuopetuksen oppilaiden tukemisessa olennaista on riittävä määrä aikuisia, sekä aikuisten keskinäinen tuki toisilleen. Osa tukikeinoista on sellaisia, joita erityisopettaja on neuvonut luokanopettajalle, tai jotka ovat muuten käytössä oppilaan omassa luokassa. Tällaisia ovat erilaiset tavoite- ja palkkiojärjestelmät, jotka jäsentävät ja selkeyttävät tehtävien tekoa.

Tuella koettiin olevan merkitystä niin oppilaalle kuin kouluarjen sujumiseenkin. Tuen koettiin lieventävän oireilua ja sen vaikutuksia. Muutamalla erityisopettajalla oli kokemuksia mallista, jossa ensimmäisellä luokalla on käytettävissä koulunkäynnin ohjaaja. Ohjaaja mahdollistaa tuen toteuttamista luokassa. Kouluarki nähtiin osaltaan tukena, joka luo struktuuria ja turvallisuutta oppilaan arkeen. Etenkin, jos oppilaan kotiolot ovat sekavat, kouluarki tuo oppilaalle järjestystä ja turvaa. Koulussa on mahdollista tukea myös vuorovaikutustaitoja. Myös oppilaan ja opettajan välinen hyvä vuorovaikutus on avainasemassa psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa. Toisaalta erityisopettajien kokemus omasta kyvystään tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita oli rajallinen ja riittämätön. Osalle psyykkisesti oireilevista oppilaista eivät riitä koulun ja opettajien tarjoamat tukimuodot. Useampi kaipasi vahvempaa tukea ulkopuolelta, ja tukirakenteiden muuttamista esimerkiksi resursseja lisäämällä.

”on niinku mahdollisuus vaikuttaa ja auttaa niitä lapsia, mut kyl mä näitten lasten kohdalla varsinki koen, että myös tosi rajallinen, että, et koulu tuo sitä arkea ja sitä struktuurii lapselle, ja se, että lapsi pystyy käymään koulua, nii se on näitten lasten kohdalla tosi tärkeä”

”osahan sitte ikään ku asettuu siihen koulurytmiin ja se niin sanottu käytöshäiriö haipuu, ja se onki kysymyksessä ollut taito vaikkapa siellä vuorovaikutusalueella,

joka kun sitä saadaan hallintaan ja impulssikontrollia, tunteita saadaan lisää, niin se sitte ikään ku asettuu”

Koulunkäynnin tukemiseen sisältyy vahvasti opettajien ja koulun muiden aikuisten välinen yhteistyö, yhdessä tukeminen. Riittävä määrä aikuisia, jotka toimivat keskenään samalla tavalla ovat tärkeä osa tukea alkuopetuksessa. Yhdessä toimivat aikuiset voivat myös tukea toisiaan. Aikuisten välisenä tukena koettiin esimerkiksi se, että akuutissa tilanteessa yksin oleva luokanopettaja voi pyytää apua erityisopettajalta tai viereisessä luokassa olevalta aikuiselta. Alkuopetuksen luokissa toisen aikuisen tarve korostuu etenkin yllättävissä haastavissa tilanteissa. Aikuisten välinen keskinäinen tukiverkko toimii tukena myös oppilaille.

”et se tukiverkko olis niinku riittävän tiuha siellä koulussakin. että ei olis vaan niinku yks opettaja ja oppilaslauma, ja hän vastaa yksin siitä laumastaan, vaan semmonen kollegiaalinen tuki ja sit semmonen et yhdessä yritetään ratkoa, et mitkä ne on ne mahdollisuudet vähentää niinkun niitä, sen lapsen oirehtimista. ja yrittää yhdessä jäljittää, että mitkä tilanteet on, mitkä vaikuttaa siihen oirehtimiseen, ja tavallaan niinku, sillä tavalla niinku ratkaisukeskeisesti lähestyy sitä asiaa”

6.2.2 Moniammatillisuus

Kuvauskategoria *moniammatillisuus* sisältää abstraktin tason kategoriat moniammatilliset toimijat ja moniammatillinen tuki. Moniammatillinen tuki on erityisopettajien mukaan usein mukana silloin, kun oppilaalla on psyykkisiä haasteita. Tuki toteutuu yhteistyönä erityissairaanhoidon, lastenpsykiatrian, eri terapeuttien, huoltajien ja koulun kesken. Joskus tuessa on mukana myös lastensuojelu. Lisäksi koulun sisällä toimivat psykologi ja kuraattori ovat usein mukana moniammatillisessa tuessa. Erityisopettajat konsultoivat koulupsykologia ja koulukuraattoria sekä hoitavat usein yhteydenpidon koulun ja hoitavan tahon välillä.

Moniammatillisen yhteistyön ja tuen aloittaminen lähtee liikkeelle koulun moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat erityisopettajat, koulupsykologi ja koulukuraattori sekä yleensä rehtori ja kouluterveydenhoitaja, mahdollisesti muitakin henkilökunnan jäseniä. Lisäksi jos oppilas saa tukea hoitotaholta, koulun edustaja, usein erityisopettaja, saattaa olla mukana koulun ulkopuolisissa tuen palaverissa. Moniammatilliset palaverit eivät aina ole erityisopettajan tai koulun toiminnan kannalta hyödyllisiä.

”meillä ainakin on sit erikseen tämmöset niinku moniammatilliset oppilashuoltopalaverit, joissa sitten niinkun on myös paikalla se hoitava taho, joka sit erikseen koolle kutsutaan ja erikseen kirjataan ja niin päin pois. niitä käytetään aika vähän koska ne on hirmu työläitä järjestää”

”et, et ehkä se että tää hoitava taho ei työskentele koulussa ja aika monessa paikassa ei oo koskaan työskennelly koulussa, niin ei heillä oo annettavaa siihen arjen työhön. opettajan näkökulmasta”

Erityisopettajien kokemuksen mukaan psyykkisen oireilun laadulla on merkitystä moniammatillisen tuen saamisessa. Alkuopetuksen oppilailla masennus, ahdistuneisuushäiriöt ja muu sisäänpäin oireilu ovat sellaisia psyykkisiä haasteita, joihin reagoidaan moniammatillisellakin puolella nopeasti. Ulospäin oireiluista yleensä aggressiivisuus tai väkivaltaisuus käynnistää prosessin moniammatillisen tuen hakemiseksi. Itsetuhoisuus ja itsetuhoiset puheet ovat erään erityisopettajan mukaan sellaisia, joihin puututaan nopeasti.

Moniammatilliseen tukeen ja yhteistyöhön liittyy haasteita. Tuen saaminen on tulosten mukaan hidasta ja vaikeaa. Koulun tarjoama tuki ja ulkopuolisen tahon ehdottama tuki saattavat olla ristiriidassa keskenään erilaisista lähestymistavoista ja resursseista johtuen. Erityisopettajien käsitys on, että ulkopuolista tukea ei haeta kevyin perustein, vaan vasta kun vaikuttaa siltä, että koulun tuki ei riitä tai oppilas tarvitsee hoidollista tukea. Ulkopuolisen tuen saamisen hitaus korostuu tuloksissa. Eräs erityisopettaja kuvaili ulkopuolisen tuen hakuprosessin pysähtyvän lasiseinään, jonka läpi nähdään mutta ei kuulla. Kokemusten mukaan koulun esittämää huolta ei kuulla tai tuen saamisessa kestää vuosia. Joskus tuen saamisen prosessi käynnistyy vasta useampien lastensuojeluilmoitusten kautta.

”voi olla, että ollaan vaikka kakkosluokalla oltu sitä mieltä, että lapsi tartteis kipeästi apua ja sitten vielä neljännelläkään luokalla se ei oo kunnolla pyörähtänyt se niinkun apu käyntii”

6.2.3 Oppimisympäristö

Kuvauskategoria *oppimisympäristö* sisältää abstraktin tason kategoriat oppimisympäristön kuormittavuus, erityisluokka tukitoimena, oppimisympäristö tuen osatekijänä, rauhoittumistila, koulupaikkapäätökset, erityisluokkapaikkojen tarve ja sairaalakoulun tuki. Koulunkäynnin tukeen liittyy vahvasti fyysinen tila, jossa tuki toteutetaan. Tiloja ovat yleisopetuksen luokka,

erityisopettajan luokka, pienluokat ja erityisluokat, sekä erilaiset rauhoittumistilat. Kaikki nämä sopivat kattokäsitteen oppimisympäristö alle, josta muotoutui myös tämä tukeen liittyvä kuvauskategoria.

Erityisopettajilla on vahva käsitys siitä, että psyykkisesti oireilevat oppilaat hyötyvät pieneen, rauhalliseen tilaan pääsemisestä. Usein tämä pienempi tila on erityisopettajan luokka. Pienen tilan vaikutus tuessa muodostuu aistiärsykkeiden vähentämisestä ja ympärillä olevien ihmisten määrän vähentämisestä. Yleisopetuksen ryhmässä ihmisten määrä saattaa kuormittaa psyykkisesti oireilevaa oppilasta entisestään. Avoimissa oppimisympäristöissä on erityisopettajien mukaan usein ylimääräistä ääntä ja visuaalista ärsykettä muista opetusryhmistä. Pienessä tilassa ja pienemmässä ryhmässä erityisopettajat kokivat oppimisen tuen onnistuvan vahvemmin ja erityisesti rauhoittumisella olevan suuri merkitys. Akuutit aggressiivisuuden purkauksetkin saattavat helpottua välittömästi, kun oppilas pääsee rauhoittumaan erityisopettajan pieneen luokkaan. Myös tarkkaavuuden haasteiden tukeminen onnistuu paremmin pienessä tilassa, sillä erityisopettaja pystyy seuraamaan jatkuvasti oppilaan työskentelyn etenemistä.

”sitten jos siinä on jotain oppimisen pulmaa, niin sit usein mun mielestä siihen oppimisen pulmaan auttaa se, et välillä pääsee ihan rauhassa tekeen, esimerkiks erityisopettajan kans pienemmässä ryhmässä, jollon sitten on esimerkiks sitä aisti, niinkun kuormitusta vähennetty sillä, että on suljettu tila”

”joskus auttaa, että hän vaan siitä isosta ryhmästä pääsee niinku pienempään tilaan aikuisen kans, ja pystyy siinä rauhoittumaan”

Erityisopettajien mukaan osa oppilaista oireilee niin vahvasti, että pienluokan tai erityisluokan tuki on tarpeellista tai jopa ainoa vaihtoehto oppilaan koulupaikaksi. Erityisluokalla voidaan tarjota vahvempaa ja yksilöllisempää tukea, ja hoitavan tahon tuki saattaa olla mahdollista toteuttaa erityisluokalla. Erityisopettajien käsitys on, että jos oppilas vaatii oman aikuisen koko päiväksi, hän saattaisi hyötyä enemmän erityisluokalla olemisesta. Inklusion myötä tehty pienluokkien ja erityisluokkien vähentäminen on erityisopettajien mukaan vaikuttanut siihen, että vahvastikin oireilevat lapset ovat yleisopetuksen luokissa. Kokemusten mukaan pienluokkien vähentäminen on johtanut siihen, että psyykkisesti oireileville oppilaille joudutaan hakemaan tukea yleisopetuksen tuen loppuessa suoraan lastenpsykiatrian puolelta.

”niinku tosta integraatiosta, että, että jos se niinku riittävästi palvelee sitä yksilöä ja sitten myös sitä ryhmää, että se, että muutki pystyy siellä ryhmässä oppimaan,

niin, niin sillonhan se on ihan oikeessa paikassa se lapsi, että kyllä mä ensisijaisesti aina kannatan sitä, sitä yleisopetuksen ryhmää, mutta, mutta sit jos se resurssi menee siihen että hän tarvii oman aikuisen koko ajan niin sitte se, siinä se alkaa mennä se raja, että... että tota, ehkä sitte ois parempi miettiä jotain muuta ryhmää”

6.2.4 Erityisopettaja

Kuvauskategoria *erityisopettaja* sisältää abstraktin tason kategoriat erityisopettajan osaaminen, laaja-alainen erityisopettaja tuen tarjoajana, erityisopettajan rooli tukemisessa, erityisopettajan työ ja erityisopettajan tuki. Erityisopettajilla on iso vastuu koulunkäynnin ja oppimisen tuen suunnittelussa ja järjestämisessä. Tulosten mukaan erityisopettaja on usein ensimmäinen henkilö, joka pyydetään apuun tai jolta pyydetään neuvoa, kun oppilas oireilee psyykkisesti. Yhtäältä tukeminen on erityisopettajien ominta ammattiosaamista, toisaalta etenkin psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohdalla erityisopettajat tuntevat riittämättömyyttä ja osaamattomuutta.

”et koulussahan pitäis keskittyä opettamiseen, et eihän meil oo terapiakoulutusta, ei me olla terapeutteja. ja tottakai me niinku kuntoutetaan niissä kouluasioissa ja ainahan ne kaikki nivoutuu yhteen, mut kyllä opettajana tunnen itseni niinku aika usein niinku esimerkiksi ihan jo tänään, niin täysin avuttomaks sen vahvasti oireilevan lapsen kanssa, joka ei pysty millään tavalla opiskelemaan”

Erityisopettajat kokivat mahdollisuutensa tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita hyväksi. Heillä on mahdollisuus tarjota oppilaalle monipuolista tukea itse sekä toisaalta tukea oppilaita välillisesti luokanopettajien kanssa yhdessä. Erityisopettajat vastaavat usein tuen suunnittelusta ja arvioinnista. Luokanopettajan kanssa yhdessä suunnitteluun ja luokissa mukana olemiseen kaivattiin enemmän aikaa. Toisaalta työmäärä koettiin suureksi ja aika tuntui loppuvan kesken, sillä työtä on niin paljon monissa eri tehtävissä.

”siis se on aivan ehdottomasti niinku tuota, ihan siis se on sen kaiken yhteistyön niinku lähtökohta, on se niinku tosi tota avoimet ja suorat yhteydet luokanopettajaan”

Tulosten mukaan erityisopettajat ovat paljon mukana psyykkisesti oireilevien oppilaiden kouluarjessa. Useat haastateltavat tarjoavat tukea suoraan oppilaille, yleensä osa-aikaisen erityisopetuksen muodossa. Monilla oli kokemuksia siitä, että psyykkisesti oireileva oppilas häiritsee

oppituntia, ja hänet tuodaan kesken tunnin erityisopettajan luokkaan rauhoittumaan. Erityisopettajat kokivat pystyvänsä tukemaan oppilaita kokonaisvaltaisesti pienessä luokassaan. Oppiaineen tehtävien ohella on mahdollista keskustella ja purkaa päivän tapahtumia oppilaan kanssa. Luokanopettajilla oli myös mahdollisuus soittaa erityisopettaja paikalle akuuteissa haastavissa tilanteissa. Erityisopettajat tarjoavat tukea luokanopettajille ottamalla haastavat oppilaat pienempään luokkaan.

”et itellä on hirveän tärkeänä asiana nämä käytös ja tunnesiat, ja kaikki tämä lapsen, niinku se kokonaisvaltanen tukeminen. että tosi paljon haluan tarjota sitä tukea luokkiin, ja ihan esimerkiks sillain, että ihan sama mitä oisin tekemässä, et jos lapsi saa semmosen hepulin, tietää että aina saa tuoda, aivan aina saa tuoda lapsen, ja niin et se ei ole rangaistus, vaan semmonen lepopaikka lapselle”

”joskus mul on ollu sillee, et sitten on ollu tavallaan niinku vierihoidossa, jossa on tämmönen niinku psyykkisesti oireileva jossain säkkituolin pohjalla, ja sillä aikaa mä sitten käyn muiden, parin muun lapsen kanssa jotain tavujen lukemista tai jotain muuta sitte siinä läpi. et sit niinku yrittää ikään kuin palvella molempaa käyttäjäkuntaa siinä”

6.2.5 Resurssit

Kuvauskategoria *resurssit* sisältää abstraktin tason kategoriat riittävä resurssi, resurssien riittämättömyys, resurssien kohdentaminen ja resurssien leikkaaminen. Käsitukset ja kokemukset resursseista liittyivät psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen sekä tukeen yleisemmin. Yhtenä riittävänä resurssina koettiin tarpeeksi suuri määrä aikuisia.

”sitte jos mä mietin niinku koulun tukimuotoja, niin lähinnä se on just niinku mitä mä sanoin, et aikuisia pitää olla riittävästi”

Kokemukset resurssien riittämättömyydestä liittyivät esimerkiksi pienryhmien perustamisen vaikeuteen sekä tuen portailla ylemmäs liikkumiseen. Erityisopettajien käsitys oli, että siirryttäessä tehostettuun tai erityiseen tukeen, tuen päätöksen tuoma resurssi ei riitä suhteessa oppilaan tuen ja resurssin tarpeeseen. Monesti tämä kokemus kumpusi siitä, että oppilas tarvitsee sellaista vahvaa tukea, jonka toteuttamiseen resurssit eivät riitä. Esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajia saattaa olla hankala saada. Usein psyykkisesti oireilevat oppilaat tarvitsisivat tukea käytännössä koko koulupäivän ajan. Resurssien riittämättömyys liittyy myös siihen, että tukea

ei pystytty tarjoamaan riittävän paljon tai tarpeeksi vahvasti. Erityisopettajien kokemuksen mukaan myöskään pysyvien pienryhmien perustamiseen ei ole riittäviä resursseja saatavilla. Yleinen käsitys on, että monet psyykkisesti oireilevat oppilaat hyötyisivät pienryhmän tuesta.

”sitte kun lähetään siihen että laps tarvii sitä tehostettua tai erityistä tukkeä nii, sittehän, joskus tuntuu että eihän sitä resurssia oo tarpeeksi”

”ainut että, että tosiaan sit siinä vaiheessa, kun pitäis perustaa niitä kiinteitä pienryhmiä niin siihen ei sitte riitä joko rahaa tai sitte tahtoa”

”lapsella on vaikka, vaikka tommosta tarkkaavuuden pulmaa, niin, niin niihin on mun mielestä hankala saaha semmosta riittävää resurssia, koska monesti ne lapset tarvii sitä ihan koko ajan”

Tukiresurssien suuntaamisen koettiin olevan niin tuen suuntaamista koulun sisällä kuin yleisesti peruskouluun. Akuutti tilanne haastavasti oireilevan oppilaan kanssa koettiin prioriteetiksi resurssien suuntaamisessa. Haastavasti oireilevan oppilaan tukeminen nähtiin turvallisuustekijäksi paitsi oppilaalle itselleen, myös luokan muillekin oppilaille, jotta kaikilla olisi turvallinen koulupäivä niin henkisesti kuin fyysisesti. Tukiresurssien jakaminen on erityisopettajien mukaan jatkuvaa tasapainoilua oppimisen haasteiden ja psyykkisen oireilun välillä. Tukea ei ole mahdollista tarjota kaikille riittävästi, ja kouluissa joudutaan tekemään vaikeitakin päätöksiä siitä, kuka saa tukea ja kuka ei.

6.2.6 Yhteisopettajuus

Kuvauskategoria *yhteisopettajuus* sisältää abstraktin tason kategoriat yhteisopettajuus tukitoimena, yhteisopettajuuden vaikutukset ja erityisopettaja yhteisopettajana. Yhteisopettajuus koettiin pääosin tukea parantavana ja lisäävänä tekijänä. Yhteisopettajuus lisää aikuisten määrää luokassa ja mahdollistaa esimerkiksi joustavan ryhmittelyn. Yhteisopettajuuteen osallistuvat luokanopettajat, erityisopettajat ja joissakin kouluissa resurssiopettajat. Erityisopettajat toteuttavat yhteisopettajuutta samanaikaisopettajuutena jonkin verran. Tällöin erityisopettajan tuki on luokassa. Useamman aikuisen mahdollistama oppilaiden joustava ryhmittely koettiin psyykkisesti oireilevien tukemisen kannalta hyvänä asiana. Joustava jako ryhmiin eri perusteilla mahdollistaa esimerkiksi yhden pienemmän ryhmän, jossa oppilaat saavat vahvempaa tukea.

”semmoset lapset, jotka osaa ja tekee ja jaksaa keskittyä, nii niitähän voi olla vaikka kuinka paljon. ja että toisella opettajalla on se, se niinku porukka, joka

tarvii tukea ja siinä voi sitte olla mukana ohjaaja. ja sitten ne lapset, joilla ei ole haasteita, niin niitä voi olla tosiaan vaikka kolmekymmentä sillä toisella opettajalla, että kyllä tämmösillä jouta... niinku puhutaan joustava ryhmittely, se on aivan hirveän tärkeä. ja sitä ei kannate tehdä missään tapauksessa jonku pelkät väriryhmä tai tämmösten temperamenttien perusteella, vaan nimenomaan niinku joustavasti”

Erityisopettajien kokemuksen mukaan yhteisopettajuus ja yhdysluokat vaikuttavat tukiresursien jakamiseen. Jos kaksi luokkaa toimii yhdessä, ohjaajien, resurssiopettajien ja erityisopettajien tuki on käytettävissä kummankin luokan oppilaille. Toisaalta yhteisopettajuus vaikuttaa myös ryhmäkoon suurenemiseen, joka saattaa lisätä psyykkisesti oireilevan oppilaan kuormitusta. Tällaisessa tilanteessa erityisopettajat kokivat voivansa auttaa ottamalla psyykkisesti oireilevan oppilaan tai muutaman oppilaan ryhmän kanssaan pienempään tilaan. Luokanopettajan kanssa tehty yhteistyö koettiin hyödyllisenä tuen kannalta.

6.2.7 Konsultaatio

Kuvauskategoria *konsultaatio* sisältää abstraktin tason kategoriat konsultaatio tuen välineenä, konsultaation merkitys tuessa ja konsultaatio tuen suunnittelussa. Konsultaatiota tapahtuu koulussa monien eri toimijoiden välillä. Usein luokanopettajat tulevat kysymään neuvoa erityisopettajalta. Erityisopettajat puolestaan konsultoivat toisiaan, jos koulussa on useampi erityisopettaja, sekä koulupsykologia ja koulukuraattoria. Konsultaatio koettiin isona ja aikaa vievänä osana työpäiviä. Erityisopettajat kokivat konsultaation tärkeänä, ja se lisäsi monelle oman työn merkityksellisyyttä.

”se on aika isossa roolissa mun työpäivässä se konsultoiva työ, elikkä mie hirveen paljon niinku ohjeistan tai neuvon tai vahvistan niitten ajatuksia tai muuta. toisaalta se on hyvä että ne tulee kysymään, sillen mie koen, että mie olen tarpeellinen henkilö, mut et sitä on paljon, yhä enenevässä määrin ja se johtuu just siitä, että niillä on ne oppilaat siellä luokissa, jotka on niitä tuen oppilaita ja niitä on paljon”

Konsultaation suurin merkitys on tuen suunnittelussa. Erityisopettajat vinkkaavat luokanopettajille toimivia tukimuotoja, ja vahvistavat luokanopettajien omia ajatuksia psyykkisesti oirei-

levan oppilaan tukemisesta. Koulupsykologeilta ja koulukuraattoreilta erityisopettajat vastavasti kysyvät vinkkejä ja vahvistusta. Psyykkinen oireilu ja psyykkiset haasteet ovat monelle vaikean tuntuinen alue, johon tuntuu tarpeelliselta saada ulkopuolista konsultaatiota. Yksi erityisopettajista toimi konsultoivana erityisopettajana, ja suoritti konsultaatiota eri kouluissa pyyntöjen perusteella.

”mut että siis konsultaatiota tulee luokanopettajilta mulle, yhdessä mietitään, että miten jaetaan sitä huolta, ja mitkä on ne ensimmäiset, pienimmät mahdolliset askeleet”

”ne on ehkä se missä kaikkein useimmin, ööö, kaipaa sitä ulkopuolista apua ja niinkun konsultaatioo”

7 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen laadullisuus näyttäytyy myös johtopäätöksissä. Johtopäätösten tavoite on selittää käsitteet ja merkityssisällöt ymmärrettävästi niiden omissa konteksteissa. Tuloksissa esitetyt kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen johtopäätöksiä. (Ahonen, 1994, s. 126, 154.) Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografialle ominaista on käsitysten ymmärtäminen merkityksenantoprosesseina. Käsitykset nähdään syvällisempinä ja laajempina merkityksinä kuin mielipiteet. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.)

Ensimmäinen tutkimustehtäväni oli selvittää erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisestä oireilusta. Tuloksena on vertikaalinen kuvauskategoriajärjestelmä, johon sisältyvät kuvauskategoriat 1.) kokemus psyykkisestä oireilusta koulussa, 2.) käsitys psyykkisestä oireilusta, 3.) psyykkiset haasteet ja 4.) psyykkisen oireilun vaikutukset. Tulosten perusteella on mahdollista päätellä, että erityisopettajat kohtaavat työssään useita erilaisia psyykkisiä haasteita, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja muuhun elämään, sekä ihmisiin oppilaan ympärillä. Erityisopettajilla oli kokemusta oireilun lisääntymisestä ja muuttumisesta vuosien varrella, mikä vastaa Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2018) tilastoraportissa ilmenevää kehitystä.

Erityisopettajien kokemusten mukaan psyykkiset haasteet näkyvät paitsi oppimisessa, myös esimerkiksi kaverisuhteissa ja oman toiminnan säätelyssä. Kokemus vastaa Kauffmanin ja Landrumin (2018, s. 132) kuvailemia haasteita kuten sääntöjen noudattamisen vaikeutta ja kaverisuhteiden haasteita. Erityisopettajien kokemukset ADHD:sta alkuopetuksen oppilailla vastaavat tarkasti DSM-5-luokituksen kuvausta oireista ja niiden vaikutuksista oppilaaseen. DSM-5-luokituksen mukaan tyypillistä ovat keskittymisen ja tarkkaavaisuuden monenlaiset haasteet, paikallaan pysymisen vaikeus ja ääntely (American Psychiatric Association, 2013, s. 61). Nämä samat oireet liittyivät vahvasti käsityksiin keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteista. Oppilaan, jolla on ADHD kuvailtiin usein liikkuvan ja puhuvan jatkuvasti, ”ujeltavan” tai ”menevän pitkin seinää”.

Reinken ja kumppaneiden (2011) tulosten mukaan käyttäytymisen häiriöt, yliaktiivisuus ja keskittymisen haasteet, oppilaan kotiin ja perheeseen liittyvät haasteet, sosiaalisten taitojen puutteet ja masennus ovat opettajien mielestä huolestuttavimpia mielenterveyden haasteita oppi-

lailla. Heidän tulostensa mukaan opettajat kokivat tärkeäksi koulun osallisuuden näiden haasteiden käsittelyssä ja tukemisessa. Reinken ja muiden tulosten perusteella opettajat kaipaavat lisää tietoa ja koulutusta ulospäin oireilevien oppilaiden tukemiseen, psyykkisten haasteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen sekä luokanhallintaan. (Reinke ym. 2011, s. 6–7.) Myös tämän tutkimuksen aineistosta voidaan nähdä alkuopetuksen oppilaiden oireilun aiheuttavan paljon huolta opettajille. Useat haastateltavat mainitsivat erikseen masennuksen huolestuttavuuden silloin, kun sitä ilmenee pienillä oppilailla, tosin masentuneiden ja muiden sisäänpäin oireilevien oppilaiden koettiin saavan nopeammin apua, kuin ulospäin oireilevien.

Erityisopettajien kokemusten mukaan psyykkisen oireilun tunnistamisessa on vielä haasteita etenkin alkuopetuksen oppilaiden kohdalla. Psyykkisistä häiriöistä ja oireiluista ei ole riittävästi tutkittua tietoa, ja aiheeseen perehtyminen on yleensä opettajan oman kiinnostuksen varassa. Tunnistamisen haasteet saattavat osaltaan vaikuttaa tuen tarpeen tunnistamiseen ja oppilaalle sopivien tukitoimien löytymiseen. Toisaalta erityisopettajat kokivat tunnistamisen parantuneen vuosien aikana osittain oireilun yleistymisen myötä. Erityisopettajien käsitys on, että inklusio ja lähikouluperiaate ovat jonkin verran lisänneet psyykkisesti oireilevien oppilaiden määrää yleisopetuksen kouluissa. Vain vakavimmin oireilevat oppilaat aloittavat koulutiensä pienluokalla tai erityiskoulussa. Tunnistamisen parantuminen ja oireilun yleistyminen siis kulkevat osittain käsi kädessä.

Toinen tutkimustehtäväni oli selvittää erityisopettajien kokemuksia psyykkisesti oireileville oppilaille tarjottavasta tuesta ja sen onnistumisesta. Tulosten mukaan kokemukset tuen järjestämisestä ja onnistumisesta jakautuivat vertikaalisessa yleisyysjärjestyksessä kuvauskategorioihin 1.) koulunkäynnin tuki, 2.) moniammatillisuus, 3.) oppimisympäristö, 4.) erityisopettaja, 5.) resurssit, 6.) yhteisopettajuus ja 7.) konsultaatio.

Tulosten mukaan erityisopettajat käyttävät erilaisia, tutkittuun tietoon perustuvia tukikeinoja esimerkiksi sellaisen oppilaan tukemiseen, jolla on ADHD. Erityisopettajien tukikeinoja ovat muun muassa oppilaan istumapaikan miettiminen, ärsykkeiden vähentäminen ympäristöstä, ennakointi, struktuuri ja tehtävien tekeminen osissa. Nämä keinot ovat sellaisia, joita Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018b, s. 47–48) sekä Serenius-Sirve ja Berggren (2018, s. 71–72) luettelevat toimiviksi tukikeinoiksi. Tuessa vaikuttavat vahvasti myös kolmiportaisen tuen toimintatavat, jotka on määritelty perusopetuslaissa. Tulosten perusteella voi päätellä, että moniammatilliset toimijat ovat usein mukana psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisessa. Kou-

lunkäynnin tuki oli kaikista kuvauskategorioista laajin, ja sen sisällä oli eniten erilaisia käsityksiä. Tuella koettiin olevan merkitystä niin psyykkisesti oireilevan oppilaan hyvinvointiin kuin kouluarjen sujuvuuteen. Merkityksellisyys kertoo tuen onnistumisesta, pääosin koulun keinoilla tukemisen siis koettiin onnistuvan.

Jokaisella erityisopettajalla oli kokemuksia siitä, että psyykkisesti oireilevat oppilaat tarvitsevat vahvaa yksilöllistä tukea ja huomiointia. Heidän käsityksensä mukaan oppilaalle, jolla on psyykkisiä haasteita, on parempi olla pienemmässä ryhmässä ainakin osa päivästä. Tämä sopii Laatikaisen (2011, s. 43–44) näkemykseen siitä, että yksilöllinen ja pienryhmän tuki on todella tarpeellista. Yksilöllisessä tuessa korostuu yleisopetuksen kouluissa laaja-alaisen erityisopettajan rooli. Hänellä on mahdollisuus ottaa oppilaita pienemmissä ryhmissä rauhalliseen tilaan. Pienessä ryhmässä on vähemmän ärsykejä ja saatavilla vahvempaa tukea. Oppilas saattaa keskittyä ja käyttäytyä paremmin ulkoisten ärsykkeiden vähentyessä, ja vahvempi tuki mahdollistaa oppimisen.

Kaikki tuen järjestämisen kuvauskategoriat ovat erityisopettajien arjessa saman asian eri lähestymiskulmia. Koulunkäynnin tuki rakentuu oppimisympäristön muokkausten, erityisopettajien tuen, moniammatillisen tuen ja yhteisopettajuuden mahdollistaman tuen varaan. Konsultaatiolla on iso ja aikaa vievä rooli erityisopettajien työpäivissä. Konsultaatiolle olisi tärkeää olla riittävästi aikaa. Osa erityisopettajista toivoi konsultaatioajan huomioimista erikseen työajassa. Myös Sundqvist ja muut (2014, s. 308) ehdottivat tulostensa perusteella konsultoivan työn tarkempaa ja laajempaa kuvailua ja sisällyttämistä opetusta ohjaaviin dokumentteihin. Resursseilla, niin ihmis- kuin rahallisellakin resurssilla, on vaikutusta siihen, kuinka paljon ja millaista tukea pystytään tarjoamaan. Esimerkiksi kokemukset tuen riittämättömyydestä liittyivät usein resurssien riittämättömyyteen. Kuten Anglim, Prendeville ja Kinsella (2018, s. 80) toteavat tuloksissaan, resurssien ja tuen saamisen haasteet autismikirjon oppilaiden kohdalla aiheuttavat opettajille turhautumista. Resursseja tulisi olla riittävästi ja niiden tulisi helposti saatavilla oppilaan tarpeiden mukaan.

Tulosteni perusteella voidaan päätellä, että psyykkisesti oireilevia alkuopetuksen oppilaita on yleisopetuksen kouluissa jonkin verran, jopa joka luokalla. Useimmat erityisopettajat ja monet luokanopettajat kohtaavat oireilevia oppilaita päivittäin. Oireilu haastaa jokapäiväistä kouluarkea niin oppilaan omalta kannalta, kuin opettajien ja muiden oppilaiden kannalta. Psyykinen oireilu saattaa häiritä tai jopa keskeyttää oppitunnin, kun opettaja joutuu reagoimaan oireilevan oppilaan toimintaan tavalla tai toisella, pahimmillaan fyysisesti rajoittamalla oppilaan olemista.

Erityisopettajilla on iso vastuu ja rooli psyykkisesti oireilevien oppilaiden kouluarjessa. He vastaavat oppilaan tuen suunnittelusta, sen toteutuksesta suoraan tai välillisesti ja ovat usein mukana yllättävissä haastavissa tilanteissa. Tukeminen on selkeästi suuri, ellei jopa suurin osa erityisopettajien työpäiviä ja työnkuva. Tulosten perusteella voidaan todeta, että psyykkiset häiriöt koulussa vaatisivat enemmän keinoja ja resursseja tunnistamiseen, puuttumiseen ja tukemiseen.

8 Pohdinta

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisen tutkimuksen pohdinta rakentuu tutkimuksen löydösten tutkiskeluun tutkimustehtävien valossa. Lisäksi tarkoituksena on pohtia tulosten merkitystä tai soveltamismahdollisuuksia. Pohdintaan sisältyy myös metodin valinnan tarkastelu. (Ahonen, 1994, s. 156.) Aloitin tutkimusprosessini selvittämällä millaista tutkimusta psyykkisistä häiriöistä ja psyykkisestä oireilusta koulumaailmassa on aiemmin tehty. Löytämieni tutkimusten ja julkaisujen perusteella alkuopetuksen oppilaiden psyykkistä oireilua ja koulunkäynnin tukea psyykkisesti oireileville oppilaille, sekä näiden näkökulmien yhdistelmää oli tutkittu hyvin vähän. Yhdeksi tavoitteekseni muodostui täyttää tätä katvealuetta. Rajaukseni ja kohderyhmäni merkityksellisyys ja tarpeellisuus korostuivat haastatteluissa.

Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia kuin Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) raportissa sekä Ojalan (2017) väitöstutkimuksessa. Oppilaiden psyykkinen oireilu on osa koulujen arkipäivää ja näyttäisi yleistyneen vuosien aikana. Yleistymisen syytä ei tarkkaan tiedetä, eikä sitä selvitetty tässä tutkimuksessa. Tilastokeskuksen (2019) mukaan kolmiportaisen tuen aikana vuodesta 2011 alkaen tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut vuosi vuodelta. 43 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee vähintään puolet opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä. (Tilastokeskus, 2019.) Tukea tarvitsevat niin psyykkisesti oireilevat oppilaat kuin ne, joilla on haasteita oppimisessa. Erityisopettajat toteuttavat tuen kaikille oppilaille, ja monet mainitsivat työmäärän kuormittavuudesta ja työtuntien riittämättömyydestä. Tuen tarvitsijoita on enemmän, kuin tukea pystytään tarjoamaan.

Aineistossa korostuivat keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet sekä erilaiset käyttäytymisen ongelmat, sillä ne näkyvät vahvasti koulun arjessa. Ulospäin oireilevien oppilaiden tukeminen koettiin haastavaksi ja siitä oli useita mainintoja. Psyykkisesti oireilevat oppilaat vaativat opettajilta ja erityisopettajilta paljon huomiota ja aikaa, ja akuutit tilanteet voivat olla aikuisellekin ahdistavia tai jopa pelottavia. Heidän tukemisensa on haastavaa osin siksi, että tuen pitäisi olla kokonaisvaltaista, johon ei kuitenkaan koulun keinoilla kyetä. Erityisopettajat pohtivat paljon myös koulun tuen riittävyyttä kaikille tuen tarvitsijoille. Usein akuutisti psyykkisesti oireileva oppilas täytyy priorisoida muiden tuen tarvitsijoiden edelle, jolloin erityisopettajan tuki ei ole käytettävissä esimerkiksi oppimisen haasteiden tukemiseen. Tämä asia nousi esille kaikissa haastatteluissa. Nämä usein mainitut asiat olivat sekä sellaisia, joita erityisopettajat kohtaavat ja käsittelevät paljon, että sellaisia, jotka nostavat voimakkaitakin tunteita pintaan.

Aineistossa vähälle huomiolle jäi inklusio ja sen vaikutukset. Inklusio ei sisältynyt haastattelukysymyksiin, mutta monet haastateltavat mainitsivat siitä ohimennen. Yleisin huomio liittyi inklusion vaikutukseen psyykkisesti oireilevien oppilaiden määrän lisääntymisessä. Inklusion koettiin lisänneen työmäärää tuen tarvitsijoiden määrän kasvaessa. Resurssien ei koettu kasvaneen samassa suhteessa tai olevan riittäviä inklusion toteuttamiseen. Monet kuitenkin näkivät inklusion hyvänä asiana silloin, kun siihen on riittävät resurssit. Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että inklusio koetaan kouluissa enemmän taustatekijänä ja arvovaikuttajana, kuin aktiivista toimintaa vaativana ja sisältävänä pedagogisena suuntauksena.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen pohdintaan sisältyy luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu. Luotettavuutta on tapana tarkastella esimerkiksi tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta, sekä pohtia esimerkiksi tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan omaa sitoumusta, aineiston keruuta, analyysia ja tutkimusraporttia kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 120–122, 137.) Tämän tutkimuksen kohdalla uskottavuus toteutuu tarkan raportoinnin sekä tutkimuksen rajoitusten selkeän kuvailun kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisestä oireilusta. Saavutin tämän tarkoituksen haastattelemalla keräämäni aineiston ja sen analyysin myötä. Tulokset vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja sopivat tutkimuksen tarkoitukseen. Aineiston keruun tein yleisesti hyväksytyjen tieteellisten periaatteiden mukaan hankkimalla tarvittavat tutkimusluvut ja olemalla haastateltaville avoin siitä, mihin käyttöön heidän vastauksensa tulevat. Analyysin luotettavuudesta ja eettisyydestä olen huolehtinut noudattamalla tutkimusmetodini yleisiä tapoja. Lisäksi olen kirjoittanut tähän tutkimusraporttiin analyysin etenemisestä vaihe vaiheelta esimerkkien kera. Myös tutkimusraportin olen kirjoittanut yleisessä käytössä olevan mallin mukaisesti ja erottanut selkeästi muiden tutkijoiden ajatukset omistani lähdeviitteillä.

Ahosen (1994, s. 156) mukaan fenomenografisen tutkimuksen pohdinnassa tulee tarkastella metodin valintaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella ja selvittää kohderyhmän kokemuksia ja käsityksiä valitusta aiheesta. Kiinnostukseni on tutkimusprosessin alusta asti ollut nimenomaisesti erityisopettajien kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista ja koulunkäynnin tuesta. Samoin aineistonkeruumenetelmän olin jo varhaisessa vaiheessa päättänyt olevan haastattelut. Tutustuin laadullisen tutkimuksen menetelmiin ja haastattelutapoihin kirjallisuuden avulla. Fenomenografinen tutkimusmetodi ja teemahaastattelu vaikuttivat sopivilta tutkimukseni tavoitteita ajatellen. Teemahaastattelu ja fenomenografinen aineiston analyysi sopivat hyvin yhteen kirjallisuuden perusteella. Huomasin tämän yhteensopivuuden

myös käytännössä tutkimukseni analyysivaiheessa. Teemahaastatteluilta sain laajan ja kattavan aineiston, josta löytyi paljon erilaisia näkemyksiä, käsityksiä ja kokemuksia tutkimuskysymyksiini liittyen. Aineiston sisäinen laajuus ja eroavat käsitykset samasta aiheesta auttoivat saavuttamaan fenomenografiselle tutkimukselle keskeisen tavoitteen, joka Niikon (2003, s. 25) sekä Järvisen ja Järvisen (2011, s. 86) mukaan on valitun ilmiön kuvaileminen tutkimukseen osallistuvien ihmisten kokemuksia ja käsityksiä tarkastelemalla.

Tutkimukseni tulokset antavat uutta tietoa erityisopettajien kokemuksista psyykkisestä oireilusta alkuopetuksen oppilailla sekä psyykkisestä oireilusta koulumaailmassa yleisemmin. Aihetta on tutkittu melko vähän, ja kirjallisuutta ja tutkittua tietoa on saatavilla rajoitetusti. Kuten eräs haastateltavakin totesi, alkuopetuksen oppilaiden psyykkisiä häiriöitä ei tunnisteta, koska niistä ei tiedetä riittävästi. Muutama erityisopettaja mainitsi myös siitä, että etenkin lasten psyykkinen oireilu on edelleen vaiettu asia. Tutkimukseni tulokset tuovat psyykkistä oireilua näkyvämmiin esille ja voivat toimia osana aiheesta muodostettua kirjallisuutta.

Tutkimukseni tuloksilla on kuitenkin myös rajoitteita, etenkin yleistettävyyden saralla. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti tulokseni kuvailevat rajallisen ihmisjoukon käsityksiä tietystä ilmiöstä. Tuloksia ei siten voi yleistää koskemaan kaikkien erityisopettajien näkemyksiä, kaikkien koulujen tai koko maan tilannetta. Aloittelevana tutkijana tunnistan myös virheiden mahdollisuuden tutkimusprosessissani. Erityisesti analyysin tekeminen oli haasteellista kokemuksen puutteen vuoksi. Valitsemieni teemojen ja tutkimuskysymysten ulkopuolelle on jäänyt esimerkiksi luokanopettajien kokemukset psyykkisestä oireilusta koulussa sekä oireilun laajemmat vaikutukset kouluyhteisöön. Myös koulujen toimintatavat ja ohjeistukset psyykkiseen oireiluun puuttumisessa jäivät selvittämättä tarkemmin.

Tutkimuksessani haasteelliseksi osoittautui aiheeseen liittyvän termistön vaihtelevuus ja vaikeus kiintymättömyys. Samoista asioista käytetään suomeksi käsitteitä psyykkiset haasteet, psyykkiset häiriöt, psyykkinen oireilu, mielenterveyden haasteet ja sosio-emotionaaliset haasteet. Englanniksi vastaavia termejä ovat *psychological disorders*, *psychiatric disorders*, *mental disorders* ja *social-emotional disorders*. Käsitteet ja termit vaihtelevat tutkimuskohteen, tutkijoiden valinnan ja tutkimusajankohdan mukaan. Käsitteistön vaihtelevuus vaikutti relevantin aiemman tutkimuksen etsimiseen ja lukemiseen sekä ilmeni myös haastatteluissa. Eri henkilöt käsittävät psyykkisiin haasteisiin sisältyväksi eri häiriöt. Joillekin autismikirjo neuropsykiatrisena häiriönä liittyy psyykkisiin haasteisiin, toisille se on selkeästi eri asia. Käsitteiden vaihte-

lun vuoksi joku haastateltava on saattanut jättää kertomatta jotakin, joka olisi voinut olla oleellista. Toisaalta monet kertoivat sellaisista haasteista ja oireiluista, jotka eivät oman rajaukseni perusteella liity aiheeseeni. Termit ja häiriöiden kuvaukset ovat muuttuneet ja kehittyneet vuosien kuluessa, mikä saattaa vaikuttaa siihen, miten eri ikäiset opettajat tunnistavat ja huomioivat oppilaiden psyykkisiä haasteita. Psyykkisiä haasteita ja häiriöitä sekä termistöä olisi hyödyllistä käsitellä jo opettajankoulutuksessa kattavasti, jotta tulevaisuudessa opettajilla on riittävät tiedolliset valmiudet tunnistaa, kohdata ja tukea alkuopetuksen oppilaita, joilla on psyykkisiä haasteita.

Tulosteni sekä erityisopettajien mainintojen perusteella aiheesta kaivataan paljon lisää tutkimusta ja tietoa. Erityisopettajat toivovat lisää tietoa koulun keinoista tukea psyykkisesti oireilevia oppilaita sekä tutkimuksia siitä, miten psyykkisesti oireilevat oppilaat vaikuttavat työyhteisöön. Myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta tehtyä tutkimusta kaivattiin. Lisää tietoa toivottiin, jotta psyykkistä oireilua tunnistettaisiin paremmin ja sen tukeminen helpottuisi. Aihetta voisi tutkia myös määrällisen tutkimuksen metodeilla, sekä esimerkiksi case-tutkimuksilla. Haastattelujen perusteella mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita olisivat erityisopettajien työajan käytön ja riittävyyden selvittäminen sekä työssäjaksamiseen vaikuttavat asiat. Haastateltavien puheista voi aistia työn olevan kuluttavaa niin työmäärän kuin työn haasteellisuuden vuoksi. Useat erityisopettajat mainitsivat aikuisten määrän merkittävyyden psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa. Yhteisopettajuus olisi yksi tapa lisätä aikuisten määrää luokassa, ja olisi mielenkiintoista selvittää, miten yhteisopettajuus vaikuttaa psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseen.

Haastatteluista välittyy riittämättömyyden tunne: psyykkisesti oireileville oppilaille ei pystytä tarjoamaan koulussa riittävän vahvaa tukea resurssien vähyyden ja tiedonpuutteen vuoksi. Aiemman tutkimustiedon ja tutkimukseni tulosten valossa on todettava, että viime vuosina tehty koulutusleikkaukset ovat ristiriidassa opetuskentän kokemuksen ja tarpeen kanssa. Resursseja tulisi päinvastoin lisätä, jotta koulut ja opettajat voisivat tarjota perusopetuslain oikeuttamaa riittävää ja yksilöllistä tukea jokaiselle oppilaalle.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä. 114–160.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th edition. Arlington, VA.
- Anghel, G. A. (2016). School phobia. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*. Volume 3, Issue 6, 2016.
- Anglim, J., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 2018. Vol. 34, NO. 1, 73–88. DOI: 10.1080/02667363.2017.1391750.
- Aronen, E. & Puura, K. (2016). Lapsen psykiatrinen arvio. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 133–142.
- Attwood, T. (2007). *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen*. (suom.) M. Karppelin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry (2012).
- Benstead, H. (2019). Exploring the relationship between social inclusion and special education needs: mainstream primary perspectives. *National Association for Special Education Needs*. DOI: 10.1111/1467-9604.12234.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 32-44.
- Bolinger, S., Mucherah, W. & Markelz, A. (2020). Teacher Knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Classroom Management. *The Journal of Special Education Apprenticeship Vol. 9(1)*. ISSN: 2167-3454.

- Bonati, M., Cartabia, M., Zanetti, M., Reale, L., Didoni, A., Constantino, M. & the Lombardy ADHD Group. (2018). Age level vs grade level for the diagnosis of ADHD and neurodevelopmental disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry* 27:1171-1180. DOI: 10.1007/s00787-018-1180-6.
- Brunelle, K., Abdulle, S. & Gorey, K. (2019). Anxiety and Depression Among Socioeconomically Vulnerable Students with Learning Disabilities: Exploratory Meta-analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal* 37:359-367. DOI:10.1007/s10560-019-00631-w.
- Carroll, A., Sanders O'Connor, E., Houghton, S., Hattie, J., Donovan, C. & Lynn, S. (2017). A preliminary empirical evaluation of KooLKIDS: A school-based program to reduce early onset antisocial behaviour in children. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 42, No. 1, 22-35. DOI: 10.3109/13668250.2016. 1190004.
- Chitiyo, J. & Brinda, W. (2018) Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *National Association for Special Education Needs. Support for Learning Vol* 33, no 1. DOI: 10.1111/1467-9604.12190.
- Choi, J., McCart, A. & Sailor, W. (2020). Reshaping educational systems to realize the promise of inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, Vol 6, Iss. 1, 8-23.
- Déry, M., Lapalme, M., Jagiellowicz, J., Poirier, M., Temcheff, C. & Toupin, J. (2016). Predicting Depression and Anxiety from Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Elementary School-Age Girls and Boys with Conduct Problems. *Child Psychiatry & Human Development* 48:53-62. DOI: 10.1007/s10578-016-0652-5.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 27–44.
- Finlex. 21.8.1998/628. Perusopetuslaki. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Haettu 1.8.2020.
- Finning, K., Ford, T., Moore, D. & Ukoumunne, O. (2019). Emotional disorder and absence from school: findings from British Child and Adolescent Mental Health Survey. *European Child & Adolescent Psychiatry* 29:187-198. DOI: 10.1007/s00878-019-01342-4.

- Florian, L. & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, no. 8, 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Fredriksson, J. (2018). Lasten ja nuorten häiriökäyttäytyminen koulussa. Teoksessa: K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M. T. Tuomisto. (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset käyttäytymisterapiat*. Helsinki: Duodecim. 232–257.
- Harju, H. & Kellokoski, L. (2020). Luokanopettajien käsityksiä psyykkisen oireilun esiintymisestä ja tukemisesta alakoulussa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68577/URN%3aNB%3afi%3ajyu-202004172800.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Haettu 16.6.2020.
- Havia, O. (2018). Työkaluja kouluun: lasten ja nuorten pelot ja ahdistuneisuus. Teoksessa: K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M. T. Tuomisto. (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset käyttäytymisterapiat*. Helsinki: Duodecim. 185–211.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huikko, E., Kovanen, L., Torniainen-Holm, M., Vuori, M., Lämsä, R., Tuulio-Henriksson, A. & Santalahti, P. (2017). Selvitys 5–12-vuotiaiden lasten mielenterveyshäiriöiden hoito- ja kuntoutuspalvelujärjestelmästä Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. Raportti 14/2017. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135839/THL_RAPO_14_2017_korj.web.pdf?sequence=1&isAllowed=y Haettu 16.6.2020.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006.
- Hyman, S. & Levy, S. (2013). Autism Spectrum Disorders. Teoksessa: M. Batshaw, N. Roizen & G. Lotrecchiano. (toim.) *Children with Disabilities. 7th edition*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing. 345–368.

- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- ICD-11. (2020). ICD-11 – Mortality and Morbidity Statistics. International Classification of Diseases. 11th Revision. World Health Organization. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> Haettu 27.3.2021.
- Juusola, M. (2012). *Levottomat aivot. ADHD ja Asperger vahvuuksina*. Helsinki: Otava.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Uudistettu painos. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. (2016.) Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 294–302.
- Kauffman, J. & Landrum, T. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 11th edition. New York, NY: Pearson.
- Kettunen, T. (20.3.2018). Lähikouluperiaate törmäsi seinään. Blogikirjoitus, Kaleva. <https://blogit.kaleva.fi/timo-kettunen/2018/03/20/lahikouluperiaate-tormasi-seinaan/> Haettu 3.9.2020
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Kouluterveyskysely, THL. (2021). Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019. Indikaattori: Mielialaan liittyviä ongelmia kahden viime viikon aikana, %. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=187209&mittarit_1=200386&mittarit_2=199810&vuosi_0=v2017# Haettu 27.3.2021.

- Kozleski, E., Yu, T., Satter, A., Francis, G. & Haines, S. (2015). A Never Ending Journey: Inclusive Education Is a Principle of Practice, Not an End Game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 40(3) 211-226. DOI: 10.1177/1540796915600717.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 60–79.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: A. Ahtola. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 104–119.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 153–179.
- Lavoie, J., Wyman, J., Crossman, A. & Talwar, V. (2018). Lie-telling as a mode of antisocial action: Children's lies and behavior problems. *Journal of Moral Education*, Vol. 47, No. 4, 432–450. DOI: 10.1080/03057240.2017.1405343.
- Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa: V. Dufva & M. Koivunen. (toim.) *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 45–50.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Third Edition. SAGE Publications.
- McGough, J. (2014). *ADHD*. Oxford American Psychiatry Library. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Mikola, M. (2012). Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *NMI-bulletin*, Vol. 22, No. 1. Niilo Mäki -säätiö.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.

- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa: S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 35–62.
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 575. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vai-tos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y Haettu 16.6.2020
- Oliver, J. (2008). Future Action Research – The Relationship of the General and Special Education Teachers in the Inclusive Setting. *Journal of the American Academy of Special Education Profession*.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Paccaud, A. & Luder, R. (2017). Participation Versus Individual Support: Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology, Vol 16*, No 2. DOI: 10.1891/1945-8958.16.2.205.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, Vol. 20*, No. 10, 1043–1053. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264.
- Patwardha, I., Nelson, T. D., McClelland, M. M. & Mason, W. A. (2021). Childhood Cognitive Flexibility and Externalizing and Internalizing Behavior Problems: Examination of Prospective Bidirectional Associations. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49:413-427. DOI: 10.1007/s10802-020-00757-x.
- Pereira, C., Wen, C., Miguel, E. & Polanczyk, G. (2015). A randomized controlled trial of a web-based educational program in child mental health for schoolteachers. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24:931–940. DOI: 10.1007/s.00787-014-0641-8.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 3. painos. 115–162.

- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inkluisio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 45–71.
- Poirier, M., Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P., Lemelin, J-P. & Jagiellowicz, J. (2015). Correlates of conduct problems and depression comorbidity in elementary school boys and girls receiving special education services. *Psychology in the Schools*, Vol. 52(4). DOI: 10-1002/pits.21832.
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa: O-P. Malinen & I. Palmu. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Kummi: arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, 16. Niilo Mäki Instituutti. 25–35.
- Puukari, S. & Parkkinen, J. (2017). Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä – peruslähtökohtia. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 24–31.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 103–117.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018a). Mitä on adhd? Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.) *ADHD-Käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 11–30.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018b). Lapsen adhd. Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.) *ADHD-Käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 32–59.
- Ranta, K. & Koskinen, M. (2016). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aro-nen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lasten-psykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 264–279.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting Children’s Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles and Barriers. American Psychology Association. *School Psychology Quarterly*, 26(1):1-13. DOI: 10.1037/a0022714.

- Reuterswärd, M. & Hylander, I. (2017). Shared responsibility: school nurses' experience of collaborating in school-based interprofessional teams. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 31:253-262. DOI: 10.1111/scs.12337.
- Rose, R. & Howley, M. (2007). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2011). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Salla, J., Michel, G., Pingault, J. B., Lacourse, E., Paquin, S., Galéra, C., ... Côté, S. M. (2016). Childhood trajectories of inattention-hyperactivity and academic achievement at 12 years. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25:1195–1206. DOI: 10.1007/s00787-016-0843-4.
- Santos, G., Sardinha, S. & Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1):950–954. DOI: 10.1111/14713802.12238.
- Serenius-Sirve, S. & Berggren, K. (2018). Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.) *ADHD-Käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 68-88.
- Shogren, K., McCart, A., Lyon, K. & Sailor, W. (2015). All Means All: Building Knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol 43(3), 173-191. DOI: 10.1177/1540796915586191.
- Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 116–124.
- Spilt, J., Leflot, G. & Colpin, H. (2019). Teacher Involvement Prevents Increases in Children's Depressive Symptoms: Bidirectional Associations in Elementary School. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47:359-367. DOI: 10.1007/s10802-018-0441-7.
- Sundqvist, C., Aarnos, R. & Ström, K. (2020). Asiantuntija, analyytinen ystävä vai tiimipe-laaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala.

- (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 105-122.
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 297–312. DOI: 10.1080/08856257.2014.908022.
- Sweigart, C. & Landrum, T. (2015). The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-Teaching. *Preventing School Failure*, 59(1), 22–29. DOI: 10.1080/1045988X.2014.919139.
- Takala, M. (2016a). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa: M. Takala. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 22–33.
- Takala, M. (2016b). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa: M. Takala. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 49–59.
- Takala, M. (2016c). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: M. Takala. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 60–73.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13–44.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 91–104.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tamminen, T. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden luokittelu. Teoksessa: K. Kumpulainen, E. Aronen., H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 128–132.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2018). Psykiatrinen erikoissairaanhoito 2017. Tilastoraportti 33/2018.http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136978/tr33_18.pdf?sequence=5&isAllowed=y Haettu 1.7.2020.

- Thornberg, R. & Jungert, T. (2017). Callous-Unemotional Traits, Harm-Effect Moral Reasoning, and Bullying Among Swedish Children. *Child Youth Care Forum*, 46:559–575. DOI: 10.1007/s10566-017-9395-0.
- Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto (SVT). (2019). Erityisopetus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html Haettu 1.7.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Haettu 3.8.2020.
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> Haettu 5.9.2020.
- Yle-uutinen. 14.12.2017. Miten jo 8-vuotiaalla voi olla mielenterveysongelmia? Lastenpsykiatrian lähetteen määrä jatkuvassa kasvussa. <https://yle.fi/uutiset/3-9974902> Haettu 6.7.2020.
- Yle-uutinen. 28.11.2018. Lapsen elämä on monimutkaistunut ja psykiatrasta hoitoa haetaan enemmän kuin koskaan – lue viiden kipukohdan lista siitä, mikä hoidossa mättää. <https://yle.fi/uutiset/3-10527451> Haettu 6.7.2020

Liite 1 Suostumuspyyntö haastatteluun

Suostumus haastatteluun

Gradu-tutkielman aiheena ja tutkimuskohteena ovat erityisopettajien kokemukset alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä haasteista (ahdistuneisuus, masennus, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen haasteet, käytöshäiriöt) ja koulunkäynnin tuesta. Tutkielman aineisto kerätään erityisopettajien teemahaastatteluilla. Haastattelun teemoja ovat kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista, kokemukset aikuisten toiminnasta/koulun toimintatavoista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa sekä kokemukset tuen tarjoamisesta psyykkisesti oireileville oppilaille.

Haastateltavilta pyydetään taustatietoina koulutus/pätevyydet, opetusvuodet yhteensä, opetusvuodet alkuopetuksessa ja mitä luokkaa opettaa tällä hetkellä. Taustatietoja käytetään yleisesti kuvailemaan osallistujia ryhmänä. Haastateltavien nimet eivät tule muiden kuin haastattelijan tietoon. Mitään yksilöiviä, tunnistettavia tekijöitä ei kerätä, jotta anonymiteetti säilyy.

Haastattelut suoritetaan etäyhteydellä koronavirus-tilanteen vuoksi. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan analysointia varten. Nauhoituksia ja litterointeja säilytetään vain sen aikaa, kun niiden analysoinnin vuoksi on tarpeellista, ja sen jälkeen ne hävitetään. Analysoidusta aineistosta saatetaan käyttää otteita gradussa niin, että yksittäiset henkilöt tai paikat eivät ole niistä tunnistettavissa.

Gradun tekijä: Elli Lemetyinen (elli.lemetyinen@student oulu.fi)

Työn ohjaajat: Erityispedagogiikan lehtori Marko Kielinen ja KT Tuomo Vilppola

Kasvatustieteiden tiedekunta

PL 2000, 90014 Oulun yliopisto

Suostun haastatteluun ja annan luvan kertomieni asioiden hyödyntämiseen tutkimuksessa ja osittaiseen julkaisemiseen osana Elli Lemetyisen pro gradu -tutkielmaa.

Liite 2 Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

- Koulutus/pätevyydet, opetusvuodet yhteensä ja opetusvuodet alkuopetuksessa, mitä luokkaa opettaa tällä hetkellä

Teemat ja kysymykset

- Kokemukset psyykkisesti oireilevista oppilaista
 - Millaisia kokemuksia sinulla on psyykkisesti oireilevista oppilaista?
 - Mitä psyykkisiä häiriöitä olet kohdannut työssäsi?
 - Jos olet opettanut pitkään, oletko huomannut tai kokenut muutosta oireilevien oppilaiden määrässä tai oireilussa itsessään?
- Kokemukset aikuisten toiminnasta/koulun toimintatavoista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa:
 - Miten olet toiminut?
 - Miten muut aikuiset ovat toimineet?
 - Millaisia asenteita psyykkisesti oireilevia oppilaita kohtaan olet havainnut? Jos olet opettanut pitkään, oletko huomannut tai kokenut muutoksia asenteissa?
 - Millaiset ovat koulun ohjeet mitä/milloin/miksi/miten tapahtuu?
 - Miten moniammatillisuus näyttäytyy tilanteissa, joissa oppilas oireilee psyykkisesti/hänellä on psyykinen häiriö?
- Kokemukset tuen tarjoamisesta psyykkisesti oireileville oppilaille:
 - Resurssien riittävyys, kuka oppilas priorisoidaan (oppimisvaikeudet vs. psyykkiset oireet?)
 - Käytettävät tukimuodot, oletko kokenut joitakin toimiviksi/ei-toimiviksi?
 - Oletko kokenut, että opettajan tarjoamalla tuella on merkitystä?
 - Miksi oppilas lähetetään erityisopettajalle (huoli oppilaasta, oppimisesta vai pois häiritsemästä muita?)
 - Kokemus omasta mahdollisuudesta ja kyvyistä auttaa
 - Moniammatillisuus tuen tarjoamisessa, ketkä kaikki osallistuvat oppilaan koulunkäynnin tukemiseen?